



Maria João Martins Saraiva Torres

Função do Marketing em Instituições de Ensino Superior

Dissertação de Mestrado em Design e Marketing
realizada sob a orientação da Prof^a Doutora Maria
da Graça Guedes

Guimarães, 2004

Agradecimentos

Ao longo da realização deste trabalho, várias foram as pessoas que, de algum modo, me auxiliaram e às quais desejo apresentar os meus agradecimentos.

Agradeço, em primeiro lugar, à Professora Doutora Maria da Graça Pinto Ribeiro Guedes, minha orientadora, pelas sugestões, críticas e amplas discussões da problemática em causa que me proporcionou, bem como pela disponibilidade sempre demonstrada.

Em segundo lugar, agradeço à minha família, pela força e coragem que sempre me transmitiram.

Agradeço ainda a todos os Professores da Universidade do Minho que colaboraram na recolha dos dados empíricos.

Por último, gostaria de deixar o meu agradecimento a todos aqueles que, directa ou indirectamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

O actual estado do Ensino Superior em Portugal é uma das questões complexas com que se debate a sociedade portuguesa. A problemática do Ensino Superior percorre alguns aspectos fundamentais tais como as constantes mutações do meio envolvente, o decréscimo de candidatos, o acréscimo de concorrência, as restrições financeiras, o desajustamento entre a oferta de formação superior e a procura dessa formação por parte do mercado de trabalho.

A orientação para os públicos-alvo, através da oferta de serviços orientados para as necessidades e exigências presentes e futuras dos seus clientes actuais e potenciais, torna-se fundamental para as instituições de Ensino Superior, tal como acontece com a generalidade das actividades económicas e sociais. Assim, a adopção de perspectivas de gestão estratégica enquadradas nas metodologias e técnicas de marketing, permitirá que as instituições se posicionem de forma diferenciada face aos seus públicos-alvo, alcançando níveis acrescidos de competitividade.

Neste contexto, o futuro do Ensino Superior em Portugal dependerá enormemente da capacidade das instituições para assumirem estratégias competitivas, detectarem novos segmentos de mercado, procurarem alternativas de financiamento, encontrarem novas formas de relacionamento com o tecido sócio económico, reverem os cursos existentes e/ou criarem novos cursos e promoverem eficazmente os seus serviços, educacionais e outros. Resumidamente, poder-se-á afirmar que as instituições de Ensino Superior necessitam desenvolver soluções organizacionais que lhes possibilitem enfrentar, com sucesso, os desafios com que se confrontam.

No presente trabalho são apresentadas as teorias e técnicas de marketing aplicadas ao Ensino Superior, a análise da situação actual do Ensino Superior em Portugal e um estudo sobre as características da escolha dos cursos de 1ª opção por parte dos candidatos ao Ensino Superior que ingressaram, no ano lectivo de 2003/04, na Universidade do Minho, em cursos da área tecnológica e não tecnológica. Por fim, é concretizada a proposta de um modelo de marketing, adequado às condições presentes das instituições de Ensino Superior em Portugal.

The present situation of Higher Education in Portugal is one of the complex issues under debate for the Portuguese society. The questions raised pervade some key aspects such as the constant changing in the involving environment, the decreasing applications, the increasing competition among institutions, the financial constraints, the imbalance between the offer of higher education and its demand by the labour market.

As the case goes for most of social and economic activity, orientation towards target-publics is of utmost importance for the institutions of Higher Education, by offering their present and potential clients services which aim at meeting their present and future needs and demands. Thus, adopting an approach of strategic management supported by marketing methodologies and techniques will allow institutions to differentiate their positioning towards their target-publics and reach increasing levels of competitiveness.

In such a context, the future of Higher Education in Portugal will depend greatly on the capacity of institutions to assume competitive strategies, detect new segments of market, get alternative financing, find new ways of relating with the social and economic sector, revise existing courses and/or design new courses and efficiently promote their educational services and others. In brief, it is possible to say that the institutions of Higher Education need to develop organizational solutions that allow them to cope with their challenges successfully.

The present study discusses marketing theories and techniques applied to Higher Education, analyses the present situation of Higher Education in Portugal, and researches into the characteristics of the choice of first option courses by applicants to Higher Education who registered in the University of Minho in 2003/04 in courses of the technological area or other. Finally, a proposal of marketing model adequate to the present conditions of the institutions of Higher Education in Portugal is presented.

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Índice	vi
Índice de Figuras	ix
Índice de Quadros	xi

Capítulo 1 – Introdução

1.1 Enquadramento do estudo	1
1.2 Objectivos	3
1.3 Metodologia	3
1.4 Estrutura do trabalho	4

Capítulo 2 – Marketing e Educação

2.1 Evolução do conceito de marketing	5
2.2 O actual conceito de marketing	7
2.3 Conceito de marketing e o sector da educação	8
2.3.1 Marketing de serviços – A educação como um serviço	9
2.3.2 Características do serviço educação	11
2.3.3 Benefícios da aplicação do marketing na educação	12
2.4 Marketing em instituições de Ensino Superior	13
2.4.1 Identificação dos clientes/públicos do Ensino Superior	14
2.4.1.1 Papéis desempenhados pelo estudante nas instituições de Ensino Superior	15
2.4.2 Compreender o processo de escolha de uma instituição de Ensino Superior	16
2.4.3 Planeamento estratégico de marketing em instituições de Ensino Superior - Elementos básicos	20
2.4.3.1 Análise ambiental	21
2.4.3.2 Segmentação do mercado – segmento alvo	22
2.4.3.3 Posicionamento	25

2.4.3.4 Marketing-mix	27
2.4.3.4.1 Produto	27
2.4.3.4.2 Preço	34
2.4.3.4.3 Distribuição	37
2.4.3.4.4 Comunicação	38
2.4.3.4.5 Pessoas	42

Capítulo 3 – O Ensino Superior em Portugal

3.1 Caracterização do sistema do Ensino Superior	45
3.2 O acesso ao Ensino Superior	46
3.3 A problemática do Ensino Superior	47
3.3.1 Constantes mutações do meio envolvente	48
3.3.2 Decréscimo de candidatos	50
3.3.3 Acréscimo de concorrência	53
3.3.4 Restrições financeiras	55
3.3.5 Excesso versus escassez de diplomados em determinadas áreas	56
3.4 Missão do Ensino Superior	61

Capítulo 4 – Estudo da procura de cursos tecnológicos e não tecnológicos na Universidade do Minho

4.1 Objectivos e metodologia da investigação empírica	63
4.1.1 Objectivos da investigação	63
4.1.2 Metodologia da investigação empírica	64
4.1.2.1 Selecção do universo e da amostra	64
4.1.2.2 O questionário e sua aplicação	65
4.1.2.3 Tratamento dos dados	67
4.2 Apresentação e discussão dos resultados	67
4.2.1 Caracterização da amostra	67
4.2.2 Momento da tomada de decisão	71
4.2.3 Motivações dos candidatos na escolha do curso de 1ª opção	73
4.2.4 Informação procurada e obtida	75
4.2.5 Conclusões do estudo	81

Capítulo 5 – Conclusões

5.1 A problemática do Ensino Superior e o marketing	84
5.2 Recomendações	89
5.3 Orientações futuras de investigação	93

Bibliografia	95
---------------------------	----

Anexos	104
---------------------	-----

Índice de Figuras

Capítulo 2

Figura 2.1 – Evolução do conceito de marketing na perspectiva de alguns autores	6
Figura 2.2 – O conceito de serviço de uma universidade	12
Figura 2.3 – Etapas na tomada de uma decisão complexa	16
Figura 2.4 – Factores situacionais que afectam a acção	19
Figura 2.5 – Processo de segmentação do mercado	23
Figura 2.6 – Fases do ciclo de vida do produto	28
Figura 2.7 – Modelo de portfólio académico	32
Figura 2.8 – Matriz BCG	32
Figura 2.9 – Matriz BCG para todos os programas de mestrado de uma universidade	33
Figura 2.10 – Custos e benefícios do estudante de Ensino Superior	36
Figura 2.11 – Canal de comunicação de «boca-a-orelha» no marketing de serviços de educação	40
Figura 2.12 – O processo de comunicação	41
Figura 2.13 – Três tipos de marketing em organizações de serviços	42
Figura 2.14 – O pessoal-mix das organizações	43
Figura 2.15 – Variáveis do pessoal-mix	44

Capítulo 3

Figura 3.1 – A problemática do Ensino Superior	48
Figura 3.2 – Alunos diplomados por áreas científicas no ano lectivo de 1990/91	57
Figura 3.3 – Alunos diplomados por áreas científicas no ano lectivo de 1995/96	57
Figura 3.4 – Alunos diplomados por áreas científicas no ano lectivo de 2000/01	58
Figura 3.5 – Desajustamento entre a oferta de formação superior e a procura dessa formação por parte do mercado de trabalho.....	59

Capítulo 4

Figura 4.1 – Distribuição dos alunos por sexo	68
Figura 4.2 – Distribuição dos inquiridos por grupos etários	69
Figura 4.3 – Frequência do curso em primeira opção	70

Figura 4.4 – Momento da tomada de decisão	71
Figura 4.5 – Procura de informação	76
Figura 4.6 – Perfil dos alunos que optaram por cursos não tecnológicos	81
Figura 4.7 – Perfil dos alunos que optaram por cursos tecnológicos	82

Capítulo 5

Figura 5.1 – Modelo de marketing para instituições de Ensino Superior	92
--------------------------------------------------------------------------------	----

Índice de Quadros

Capítulo 2

Quadro I – Marketing-mix dos serviços	10
Quadro II – Clientes/públicos das instituições de Ensino Superior	14
Quadro III – Elementos essenciais do planeamento estratégico de marketing em instituições de Ensino Superior	20
Quadro IV – Exemplos de forças, fraquezas, oportunidades e ameaças no Ensino Superior	22
Quadro V – Variáveis de segmentação	24
Quadro VI – Quadro de decisão para rever programas/cursos	31

Capítulo 3

Quadro VII – Evolução da relação entre a oferta e a procura de Ensino Superior - Vagas, candidatos e colocados na 1ª Fase do Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior	51
Quadro VIII – Concurso Nacional de Acesso – 1ª opção dos Candidatos por área de estudos	52
Quadro IX – Número de alunos no 12º ano em 1995/96 e 2005/06 Ensino diurno – escolas oficiais, particulares e cooperativas	53
Quadro X – Percentagem de diplomados por áreas científicas no período de 1991 a 1995 e 1996 a 2000	58

Capítulo 4

Quadro XI – Estrutura do universo em análise e da amostra	65
Quadro XII – Número de alunos por área de estudos	67
Quadro XIII – Género por área de estudos	68
Quadro XIV – Grupos etários por área de estudos	69
Quadro XV – Opção do curso por área de estudos	70
Quadro XVI – Momento da tomada de decisão por área de estudos	71
Quadro XVII – Momento da tomada de decisão por grupos etários	72
Quadro XVIII – Momento da tomada de decisão por sexo	73
Quadro XIX – Motivos da candidatura ao curso/área de estudos em 1ª opção	74
Quadro XX – Motivos da candidatura ao curso/área de estudos em 1ª opção por género e grupos etários	75

Quadro XXI – Procura de informação por área de estudos	76
Quadro XXII – Fontes de informação em que os alunos se basearam Para a escolha do curso/área de estudos em 1ª opção	77
Quadro XXIII – Procurou informação através das fontes impessoais (Brochuras, Imprensa/Comunicação social e/ou Internet)	78
Quadro XXIV – Informações obtidas através das fontes impessoais (Brochuras, Imprensa/Comunicação social e/ou Internet)	79
Quadro XXV – Informações que gostariam de ter obtido	80
Quadro XXVI – Informações obtidas através da Internet/informações que gostariam de ter obtido	80

1 Introdução

1.1 Enquadramento do estudo

O Ensino Superior em Portugal atravessa, actualmente, uma das fases mais complexas e difíceis de contornar.

A mudança substancial nas tendências demográficas, sentida mais recentemente e traduzida num decréscimo considerável do número de alunos nas instituições de Ensino Superior, tem conduzido a uma competição cada vez maior por um número cada vez menor de estudantes elegíveis (Kotler e Fox, 1995; Gabbott e Sutherland, 1993). Esta competição é reforçada pelo acréscimo de concorrência resultante da proliferação, ao longo dos últimos anos, de instituições de Ensino Superior (Réffega, 2000).

Além disso, as instituições de Ensino Superior lidam, hoje em dia, com consideráveis restrições financeiras, pois o actual sistema de financiamento, com base em indicadores como o número de alunos inscritos e os rácios entre o número de alunos e o pessoal docente (Ministério da Educação/DGES, 1999), torna crucial o recrutamento de alunos, de forma a garantir financiamento das instituições e o seu consequente desenvolvimento (Gabbott e Sutherland, 1993).

A este cenário importa, ainda, acrescentar o dinamismo do meio envolvente, em constante mutação, que as instituições de Ensino Superior enfrentam. As constantes mutações sociais, económicas, geopolíticas e culturais ocorridas ao longo dos últimos anos, algumas delas, como as tecnológicas, a um ritmo avassalador (Coelho e Costa, 2001), constituem hoje um desafio enorme para estas instituições. Ultrapassar este desafio, através do acompanhamento e até mesmo da previsão das mudanças, significa poder dar resposta a uma das questões mais controversas que presentemente se levanta ao Ensino Superior e que se relaciona com o perfil dos seus diplomados e com o ajustamento da sua formação a um mercado de trabalho em permanente transformação (Arroteia, 1998). No entanto, face ao desajustamento entre a oferta de formação superior e a procura dessa

formação por parte do mercado de trabalho que cada vez mais se tem vindo a evidenciar, pode aferir-se, por um lado, que muitas instituições ainda se encontram arreigadas à sua cultura institucional e renitentes à mudança (Costa 2002) e, por outro, que existe pouca orientação dos estudantes e suas famílias no momento da escolha do curso superior (Instituto de Prospectiva, 1994).

Assiste-se, assim, a uma oferta de cursos não sintonizada com as necessidades reais do mercado de trabalho (Coelho e Costa, 2001) e a uma procura de formação superior que manifestamente se tem concentrado em certas áreas, algumas com mercados de trabalho já saturados, enquanto que outras, com mais saídas profissionais, acusam uma evidente redução do número de candidaturas.

Neste contexto, o futuro do Ensino Superior em Portugal dependerá enormemente da capacidade das instituições para assumirem estratégias competitivas, procurarem novos segmentos de mercado e alternativas de financiamento, encontrarem novas formas de relacionamento com o tecido sócio-económico, reverem os cursos existentes e/ou criarem novos cursos e promoverem eficazmente os seus serviços, educacionais e outros. Em resumo, poder-se-á dizer que as instituições necessitam de soluções organizacionais que lhes possibilitem enfrentar o futuro com mais sucesso. O marketing constitui a chave para o enquadramento dessas mesmas soluções (Gabbott e Sutherland, 1993; King, 1995; Bingham, 1996) e os benefícios da sua aplicação em instituições educacionais são defendidos por vários investigadores (Kotler e Fox, 1994; Harvey e Busher in Alves, 1998; Litten in Alves, 1998). Na realidade, as teorias e técnicas de marketing, aplicadas ao Ensino Superior, têm vindo a ser aplicadas de forma sistemática pelas instituições dos Estados mais desenvolvidos como os Estados Unidos da América, a Grã-Bretanha e a Holanda, entre outros.

Portugal encontrava-se afastado deste movimento devido ao seu contexto particular. Contudo, uma vez ultrapassada a fase de expansão, que ocorreu entre as décadas de 70 e 90, atingiu-se o momento em que a redução de população nos escalões etários até aos 20 anos implicou, naturalmente, uma quebra acentuada do número de candidatos ao Ensino Superior. O sistema, em breve, atingirá a fase da estabilização e as instituições confrontam-se com o imperativo de uma reestruturação profunda, determinada não só por razões internas mas também por condicionalismo externos. As instituições de Ensino Superior em Portugal enfrentam, pois, a necessidade de enveredar por posicionamentos estratégicos, diferenciados e competitivos, apoiando o seu desenvolvimento na orientação para

os seus públicos-alvo, pelo que é imprescindível que adoptem sistemas de gestão de marketing.

1.2 Objectivos

O presente trabalho tem como objectivo o desenvolvimento de um modelo de marketing adequado às instituições de Ensino Superior. Este objectivo é concretizado através do estudo das teorias e práticas de marketing aplicadas ao Ensino Superior, da análise da actual situação do Ensino Superior em Portugal e da realização de um estudo sobre as características da escolha dos cursos de 1ª opção por parte dos candidatos ao Ensino Superior que ingressaram, no ano lectivo de 2003/04, na Universidade do Minho, em cursos da área tecnológica e não tecnológica.

1.3 Metodologia

O presente trabalho foi realizado em cinco fases. Numa primeira fase, e após a definição do tema a estudar, procedeu-se a um levantamento bibliográfico com a finalidade de realizar o enquadramento teórico no que respeita aos conceitos, métodos e práticas de marketing e a sua aplicação em instituições educacionais. Seguidamente, procedeu-se ao estudo da problemática do Ensino Superior em Portugal, com recurso a bibliografia e levantamento de dados estatísticos.

Numa terceira fase, foram definidos os objectivos específicos da investigação empírica a realizar e elaborado um questionário com o intuito de recolher informações junto a uma amostra do universo constituído pelos alunos da Universidade do Minho que, no ano lectivo de 2003/04, se encontravam inscritos no primeiro ano de cursos das áreas tecnológica e não tecnológica. Após a elaboração do questionário, procedeu-se ao seu teste, correcção e aplicação.

Na quarta fase do trabalho, a informação recolhida foi tabularizada, tratada com recurso ao programa estatístico SPSS e analisada.

Por fim, foram extraídas as conclusões de todo o trabalho realizado e desenvolvida uma proposta de modelo de marketing adequado a instituições de Ensino Superior, após o que se procedeu à redacção final da dissertação.

1.4 Estrutura do trabalho

O presente trabalho encontra-se estruturado em cinco capítulos. Assim, no primeiro capítulo é apresentado o enquadramento do estudo e são definidos os objectivos, a metodologia utilizada e a estrutura.

No segundo capítulo é abordada a evolução do conceito de marketing, as especificidades do serviço educação e a importância da adopção por parte das instituições de Ensino Superior de uma orientação de marketing.

No terceiro capítulo, apresenta-se uma visão geral sobre a evolução (i) do sistema de Ensino Superior em Portugal e (ii) do acesso ao Ensino Superior. É, ainda, realizada a análise da problemática de mudança que as instituições de Ensino Superior em Portugal enfrentam.

No quarto capítulo é apresentada toda a investigação empírica realizada, desde os objectivos específicos e procedimentos metodológicos, aos resultados obtidos e sua análise.

No quinto capítulo são extraídas as conclusões globais do estudo, apresentado o modelo de marketing desenvolvido e sugeridas orientações de investigação futura sobre a temática em causa.

2 Marketing e Educação

2.1 Evolução do conceito de marketing

A evolução do conceito de marketing pode ser vista como uma sequência de fases denominadas de eras (Keith, 1960; Fullerton, 1988; Evans e Berman, 1997) ou orientações (Kotler e Andreasen, 1996; Pride e Ferrell, 2000).

A sequência dessas fases de evolução do marketing, contudo, não é entendida por todos de igual forma, apesar de existirem convergências, como se observa na Figura 2.1. Assim, e segundo Evans e Berman (1997), o marketing tem a sua origem quando os indivíduos começaram a trocar um produto por outro (1ª fase - era da troca). Fullerton (1988), por sua vez, considera que por volta de 1600 algumas formas antigas de canais de distribuição (grossistas, mercadores) e as recém formadas instituições financeiras (bancos, mecanismos de crédito) já usavam alguns métodos de estimulação da procura, os quais podem ser entendidos como considerados antecedentes directos do marketing moderno (1ª fase – era dos antecedentes).

Para Keith (1960), Kotler e Andreasen (1996) e Pride e Ferrell (2000), o processo de evolução do conceito de marketing teve início com o advento da revolução industrial. Nesta 1ª fase, da produção, o marketing concentrava-se apenas na produção e distribuição dos bens.

A 2ª fase, da venda, caracteriza-se por uma intensificação do interesse nas vendas. A preocupação das empresas em vender os seus produtos fez com que considerassem que as actividades mais importantes do marketing fossem as vendas e a publicidade.

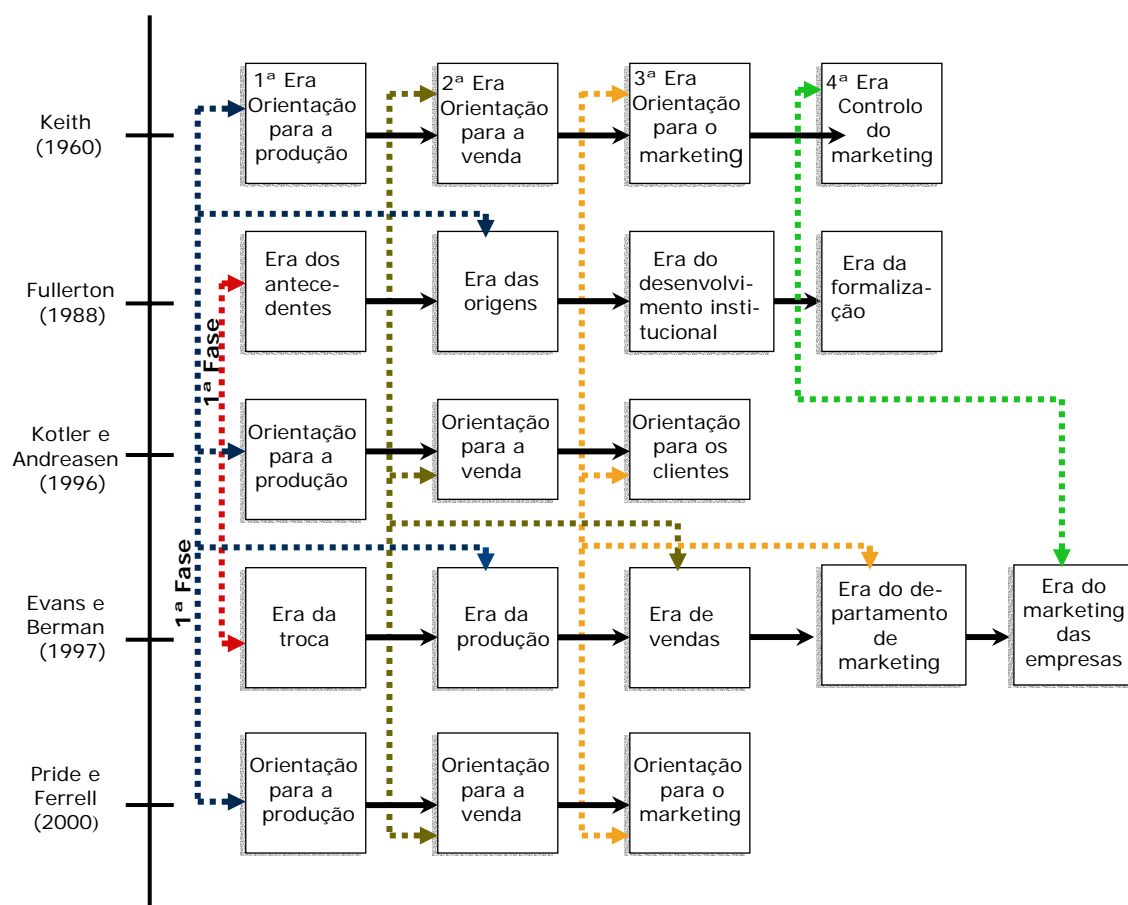


Figura 2.1 – Evolução do conceito de marketing na perspectiva de alguns autores

A 3ª fase¹, a do cliente/marketing, constitui um marco importante na concepção actual do marketing. As empresas, face a consumidores cada vez mais exigentes e selectivos, começam a reconhecer que não podem continuar a produzir e depois tentar persuadir os clientes a comprar os seus produtos, mas que é necessário estudar primeiro quais as suas necessidades, desejos e preferências, e só depois fabricar.

¹ Para Evans e Berman (1997) esta seria a 4ª fase (figura 2.1). Apesar da nomenclatura utilizada, Era do departamento de marketing, o autor caracteriza esta fase pela criação de departamentos com o objectivo de estudar as necessidades, desejos dos clientes e aconselharem a administração aquando da tomada de decisões relativamente ao design, distribuição e preço do produto. Fullerton (1988), por sua vez, caracteriza a 3ª fase (Era do desenvolvimento institucional) pelas mudanças verificadas em termos de publicidade, distribuição, pesquisa de mercado e expansão da força de vendas e, a 4ª fase (Era da formalização) pelo refinamento dessas mesmas práticas e pela aplicação do conceito de marketing que começou a ser encarado formalmente como um dos principais objectivos das organizações.

Segundo Kotler e Andreasen (1996), esta fase representa a transição do marketing que parte da organização para o mercado (patente nas duas primeiras fases) para o marketing que parte do mercado para a organização. É esta a filosofia do marketing moderno que, de acordo com Keith (1960) e Evans e Berman (1997), começa a fazer parte integrante de todos os sectores da empresa, desde os postos básicos até à administração (4ª fase - contolo do marketing proposta por Keith e 5ª fase - era do marketing das empresas proposta por Evans e Berman).

2.2 O actual conceito de marketing

Ao longo dos tempos as organizações foram desenvolvendo actividades de marketing voltadas para os produtos, vendas e publicidade. Actualmente, e perante as mudanças constantes das preferências e expectativas dos consumidores, do macroambiente e o acréscimo de competitividade (Webster, 1994), as organizações começam a ter uma nova visão do marketing. Este deixa de ser visto como um conjunto de actividades desagregadas que partem da organização para o mercado, passando a ser encarado como um conjunto de actividades inter-relacionadas que partem do mercado para a organização (Day e Montgomery, 1999), isto é, parte de estudos efectuados ao mercado para determinar quais os desejos e necessidades dos consumidores² e identificar e caracterizar as ofertas concorrentes existentes (Pires, 1994).

Com base nas informações recolhidas, na análise das forças políticas, económicas, tecnológicas, sociais e demográficas que poderão afectar a organização e tendo em conta as capacidades internas da empresa e os seus objectivos estratégicos gerais (Pires, 1994), novas decisões são tomadas. Neste sentido importa, tal como referem Day e Montgomery (1999), que a gestão de topo assuma a responsabilidade da escolha do segmento de mercado e do posicionamento competitivo da organização, e que os gestores executivos tomem decisões relativamente ao preço, promoção, administração do produto e canais de distribuição (marketing-mix).

² Para uma melhor compreensão e satisfação dessas necessidades, torna-se fundamental segmentar o mercado, isto é, face a um mercado heterogéneo importa que este seja dividido em grupos de clientes com as mesmas necessidades e desejos, ou com comportamentos similares que os leva a reagir de modo idêntico perante uma determinada oferta (Pires, 1994).

Deste modo, o marketing não é mais uma função da organização, mas é a função da organização (Haeckel, in Moorman e Rust, 1999) a que cumpre detectar e prever o curso das mudanças do meio ambiente externo (ameaças/oportunidades), conhecer as capacidades internas (forças/fraquezas), tomar decisões com base em conhecimentos reais e, conseqüentemente, ter todas as condições para poder adaptar continuamente a organização à mudança e encontrar oportunidades para criar vantagens competitivas sustentáveis.

2.3 Conceito de marketing e o sector da educação

Por marketing entende-se “o processo social e gerencial através do qual indivíduos e grupos obtêm aquilo de que necessitam e desejam por meio da criação e troca de produtos e valores” (Kotler e Armstrong, 1993, p. 2).

Até 1969 o conceito de marketing era conotado pela maioria das pessoas como função específica das organizações com fins lucrativos (Kotler e Levy, 1969). Contudo, nesse mesmo ano, Kotler e Levy, num artigo³ que causou alguma controvérsia⁴, avançam com uma nova visão sobre a aplicação do conceito de marketing (Kotler, 1979; Kotler 1998). Segundo estes autores, o marketing é aplicável a todas as organizações, com ou sem fins lucrativos. Desde então surgiram vários estudos sobre a aplicação do marketing em organizações sem fins lucrativos e, segundo Smith e Cavusgil (1984), muitas instituições como bibliotecas, museus e hospitais, começaram a considerar úteis as técnicas de marketing. O mesmo sucederá com as instituições de ensino (Bowen in Smith e Cavusgil, 1984) já que, face a um meio envolvente em constante mutação, irão enfrentar, tal como todas as outras organizações, problemas de mercado (Kotler, 1979).

³ Ver Kotler, Philip, Levy, Sidney, *Broadening the Concept of Marketing*. *Journal of Marketing*, Jan. 1969, 33 (1), pp. 10-15.

⁴ Se por um lado, muitos académicos consideraram que o alargamento da aplicação do conceito de marketing a todas as organizações com ou sem fins lucrativos poderia desviar os seus verdadeiros propósitos e diluir o seu conteúdo, por outro, muitos professores de marketing consideraram a ideia estimulante e, sem necessariamente concordarem com ela, começaram a debruçar-se sobre o assunto (Kotler, 1979; Kotler, 1998).

2.3.1 Marketing de serviços – A educação como um serviço

Segundo Gray (1991), Harvey (1996) e Mazzarol (1998), a educação é um serviço com inúmeras características em comum com outras actividades de serviços do sector público e privado. Como tal, existem conhecimentos inerentes ao marketing de serviços que podem ser úteis à educação.

De acordo com vários autores (Zeithaml et al., 1985; Edget e Parkinson, 1993; Kotler e Armstrong, 1993; Hill, 1995; Nicholls et al., 1995; Zeithaml e Bitner, 1996; Vieira, 2000; Lamb et al., 2000) são genericamente quatro as características que permitem distinguir os serviços dos produtos ou bens tangíveis:

- A intangibilidade – os serviços são actos ou desempenhos que pela sua natureza intangível, não podem ser identificados pelos sentidos nem testados antes da compra, o que dificulta a avaliação da sua qualidade por parte dos consumidores;
- A inseparabilidade – os serviços são produzidos e consumidos simultaneamente pelo que o consumidor necessita estar presente durante a produção da maioria dos serviços;
- A heterogeneidade – os serviços não podem ser uniformizados já que estes são altamente variáveis. A qualidade e a essência de um serviço podem variar de produtor para produtor, de cliente para cliente, e a cada dia;
- A perecibilidade – os serviços não podem ser armazenados para serem usados numa data posterior, o que constitui um problema sobretudo quando a procura sofre oscilações.

Para Kotler e Andreassen (1996) estas características requerem, por parte das organizações, alguns cuidados específicos:

- Dada a intangibilidade, torna-se necessário acrescentar evidências físicas aos serviços de forma a reduzir a incerteza sentida pelo consumidor;
- Dada a inseparabilidade, é necessário que a organização, na sua totalidade, compreenda que todo o encontro com o cliente é “um momento de verdade”⁵;
- Dada a heterogeneidade, é imprescindível: (i) desenvolver um programa de formação que permita qualificar e treinar os funcionários que lidam directamente com os clientes; (ii) padronizar o processo de prestação de serviços ou até

⁵ “Um momento de verdade” é qualquer ocasião em que o cliente entra em contacto com algum aspecto da organização e tem a oportunidade de formar uma impressão (Kotler e Andreassen, 1996).

mesmo automatizar alguns sectores; (iii) desenvolver sistemas de sugestões, reclamações que permitam conhecer/acompanhar a satisfação dos clientes;

- Dada a perecibilidade, torna-se fundamental implementar estratégias que possibilitem contrabalançar a procura e a oferta dos serviços.

Um outro aspecto a ter em consideração na distinção entre o marketing de produtos ou bens tangíveis e o marketing de serviços, diz respeito ao marketing-mix, ou seja, ao conjunto de variáveis de marketing controláveis que a organização utiliza para alcançar os seus objectivos junto do mercado-alvo (Kotler e Fox, 1994). Assim, e num contexto de marketing de serviços, Cowell (1984) acrescenta três P's (pessoas, processos e evidência física) aos quatro P's (produto, distribuição, preço e promoção) do marketing-mix de bens tangíveis. No Quadro I são apresentados estes sete conceitos.

Quadro I
Marketing-mix dos serviços

Mix do marketing de bens	Produto	Bens ou serviços que são oferecidos ao mercado (qualidade, garantias...).
	Distribuição	A localização e a acessibilidade dos bens/serviços.
	Preço	Os recursos que os clientes necessitam para obter os bens/serviços (descontos, condições de pagamento...).
	Comunicação	Actividades que comuniquem os benefícios dos bens/serviços a potenciais clientes (relações públicas, publicidade...).
	Pessoas	Aqueles que estão envolvidos nas vendas e executam o serviço, e a interacção com os clientes que recebem o serviço.
	Processo	O sistema operacional no qual a distribuição está organizada (fluxo de actividades, procedimentos...).
	Evidência física	O ambiente em que o serviço é fornecido (equipamento, mobílias...), e alguns bens que facilitem a execução e comunicação do serviço (símbolos, cartões da organização...).

Fonte: Gray, 1991, p.31 (adaptado)

Em relação ao serviço educação, Gray (1991) considera, contudo, que os últimos dois elementos do marketing-mix apresentados no Quadro I são uma complicação desnecessária. A evidência física pode ser acomodada através do alargamento do conceito de distribuição para incluir o ambiente de entrega e alguns elementos físicos que acompanham o serviço. Por outro lado, os aspectos de gestão reunidos na noção de "processo" de Cowell são de natureza diferente da dos outros elementos do marketing-mix e requerem uma consideração separada quando se

analisa o quadro organizacional que mais efectivamente suporta a perspectiva de marketing. A organização e a gestão dão forma a cada aspecto do marketing e são tão determinantes para a sua eficácia que não podem ser tratados separadamente como um elemento do marketing-mix.

2.3.2 Características do serviço educação

Segundo Lovelock (1983) o serviço educação é um serviço que se dirige ao espírito das pessoas e é um acto intangível.

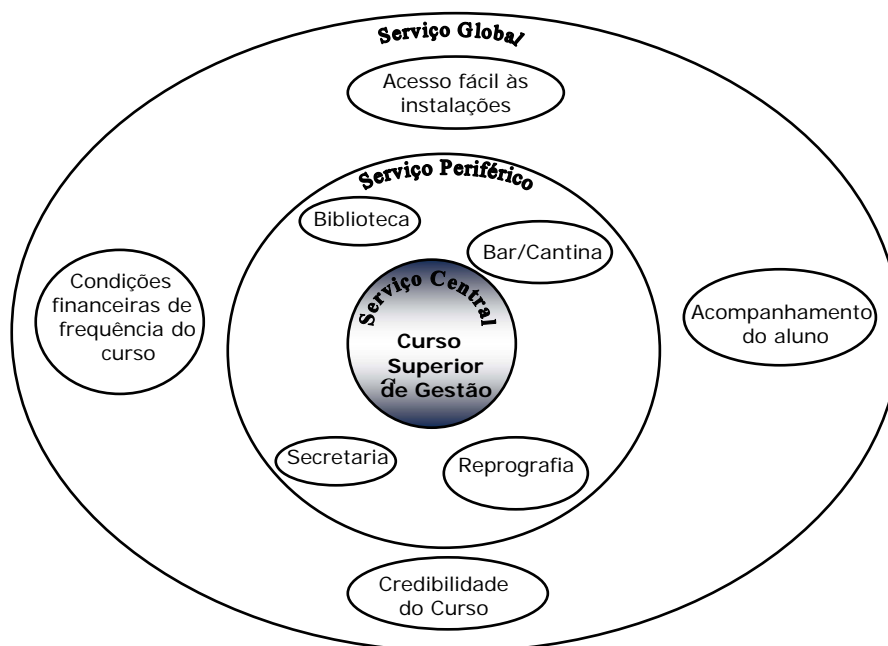
Alves (1995), por sua vez, diz que o serviço educação não pode ser prestado ou executado, mas sim produzido em conjunto com o próprio aluno.

Para Harvey (1996) o facto de um aluno faltar a uma aula e nunca mais poder ter nenhuma idêntica, uma vez que esta não pode ser recriada exactamente da mesma forma, traduz a perecebilidade no serviço educação. Ainda segundo esta autora, o modo como o professor ensina e o modo como o aluno responde a essa pedagogia é variável, pois o processo de ensino depende das capacidades interpessoais do professor e das interacções sociais dos alunos.

No conjunto, estas considerações corroboram as afirmações de Canterbury (1999) que considera o serviço educação intangível, inseparável, perecível e heterogéneo.

Para além destas características, importa ainda referir que o serviço na educação, segundo Alves (1995), é composto não por um único serviço, mas por um conjunto de vários serviços que circulam em redor de um serviço central. Assim, e considerando como exemplo uma universidade (Figura 2.2), este autor identifica: (i) o serviço central - aquele pelo qual o aluno escolhe determinada universidade, (ii) o serviço periférico - o conjunto de vários serviços que se encontram em volta do serviço central, e (iii) o serviço global - a totalidade do serviço central mais os periféricos acrescentados de outros complementares.

Para além destes aspectos, há ainda a considerar que o serviço central numa universidade não é único, pois esta pode oferecer vários cursos, constituindo cada um destes um serviço central (Alves, 1995).



Fonte: Alves, 1995, p. 59

Figura 2.2 - O conceito de serviço de uma universidade

2.3.3 Benefícios da aplicação do marketing na educação

O marketing tem sido alvo de críticas que o acusam de poluir a educação com ideias comerciais inadequadas e estratégias incompatíveis com os objectivos fundamentais da educação (Gray, 1991). Não concordando com estas críticas, vários investigadores defendem os benefícios da sua aplicação. Assim, para Kotler e Fox (1994) o marketing contribui para:

- Um maior sucesso no cumprimento da missão institucional, na medida em que ajuda a identificar problemas e a encontrar caminhos que permitirão à instituição cumprir a sua missão;
- Melhorar a satisfação dos públicos da instituição. O marketing, ao insistir na importância de identificar e satisfazer as necessidades dos consumidores, tende a aumentar o nível de qualidade do serviço prestado e, desta forma, a satisfação do consumidor;
- Melhorar a atractividade de recursos. O marketing, ao esforçar-se para satisfazer as necessidades dos consumidores atrai vários recursos, incluindo estudantes, patrocinadores e outros apoios;

- Melhorar a eficiência das actividades de marketing. Muitas instituições educacionais tomam decisões relativamente ao desenvolvimento de programas, preços, comunicações e distribuição sem considerar os seus inter-relacionamentos, o que implica mais um custo no resultado obtido. O marketing, por sua vez, enfatiza a gestão e coordenação racional na tomada destas decisões.

Harvey e Busher (in Alves, 1998) por sua vez consideram que o marketing: (i) permite à instituição agir de forma mais efectiva, quando se dirige ao seu público alvo; (ii) permite o esclarecimento dos potenciais estudantes facilitando, deste modo o processo de decisão da escolha; (iii) exige processos de melhoria contínua que tornam a instituição mais eficiente na satisfação das necessidades dos seus clientes. Litten (in Alves, 1998) considerando os dois primeiros benefícios referidos por Harvey e Busher acrescenta que o marketing: (i) permite conjugar os interesses dos estudantes e dos educadores; (ii) permite detectar necessidades que de outra forma não seriam perceptíveis; (iii) estimula a diversidade das ofertas e uma concorrência salutar entre as instituições de ensino.

2.4 Marketing em instituições de Ensino Superior

As mudanças demográficas, as restrições financeiras e o acréscimo de competição são alguns dos factores que têm contribuído para que, actualmente, muitas instituições de Ensino Superior se sintam vulneráveis. Neste sentido, a utilização de ferramentas de marketing isoladas poderá não ser suficiente para que muitas destas dificuldades sejam ultrapassadas, tornando-se necessário, por isso, que as instituições de Ensino Superior adoptem uma orientação de marketing.

Segundo Kotler e Fox (1994), uma instituição com orientação de marketing concentra-se na determinação das necessidades e desejos de seus clientes/públicos, para satisfazê-los através de programas e serviços apropriados e competitivamente viáveis. Deste modo é essencial que as instituições de Ensino Superior identifiquem quem são os seus clientes/públicos, reconheçam que estes têm necessidades, direitos e expectativas (Gray, 1991) e sigam as directrizes do planeamento estratégico de marketing (Smith e Cavusgil, 1984).

2.4.1 Identificação dos clientes/públicos do Ensino Superior

As instituições de Ensino Superior têm uma multiplicidade de clientes (Quadro II), entre os quais os mais importantes são os estudantes, pais e empregadores (Smith e Cavusgil, 1984; Gray, 1991; Kotler e Fox, 1994; Rowley, 1997; Freibergová, 2000a; Rosenberg, 2000). Em virtude desta diversidade, e segundo Conway et al. (1994), as necessidades e desejos dos vários clientes do Ensino Superior podem, em determinadas situações, entrar em conflito entre si, originando um problema para as instituições que procuram conceber estratégias que satisfaçam, eficazmente, essas necessidades. Neste sentido, torna-se fundamental identificar quais os clientes directos do Ensino Superior. Assim, e segundo Harvey (1996) e Freibergová (2000a), os estudantes serão os clientes directos e primários do Ensino Superior e os pais, empregadores e a sociedade em geral os beneficiários secundários.

Quadro II
Clientes/públicos das instituições de Ensino Superior

Públicos/Clientes das Instituições de Ensino Superior (Citados)	Clientes/públicos das instituições de Ensino Superior														
	Ex-alunos	Comunidade empresarial (empregadores)	Pais de alunos	Sociedade	Estudantes	Corpo docente	Órgãos governamentais	Conselho Universitário	Concorrentes	Fornecedores	Público geral	Estudantes potenciais	Órgãos fiscalizadores	Media de massa	Administração e funcionários
Smith e Cavusgil (1984)		◆	◆		◆									◆	
Gray (1991)		◆	◆		◆										
Kotler e Fox (1994)	◆	◆	◆		◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆
Rowley (1997)		◆	◆	◆	◆		◆	◆							◆
Freibergová (2000a)		◆	◆	◆	◆										
Rosenberg (2000)	◆	◆	◆		◆		◆							◆	◆

2.4.1.1 Papéis desempenhados pelo estudante nas instituições de Ensino Superior

Para alguns investigadores, o facto de se considerar o estudante como cliente do Ensino Superior não é linear na medida em que este pode desempenhar diferentes e confusos papéis dentro da instituição de Ensino Superior. Assim, e segundo Conway et al. (1994), os estudantes podem ser considerados como clientes (considerando os cursos como produtos do Ensino Superior) ou produtos quando os empregadores são os clientes.

Franz (1998), por seu lado, diz que apesar de ser verdade que o estudante exerce escolhas educacionais e paga por elas, este deverá ser considerado como parte integrante no seu próprio processo educacional e não simplesmente como cliente.

Para Sirvanci (1996) os estudantes podem assumir quatro diferentes papéis dentro das instituições de Ensino Superior:

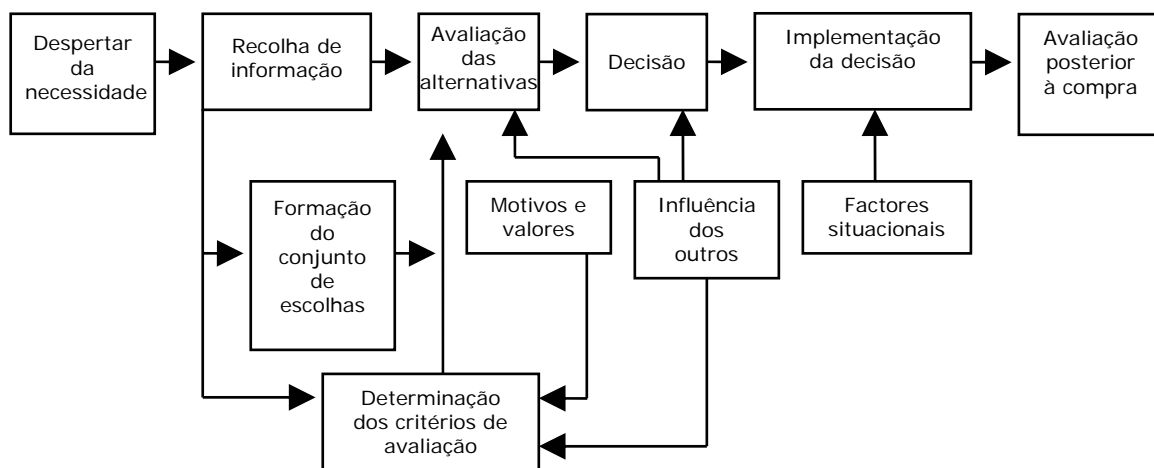
- Os estudantes são o produto-em-processo. Quando admitidos na instituição, os estudantes são a matéria-prima que, através da frequência do curso, progridem até ao produto final (com a obtenção da graduação);
- Os estudantes são clientes internos em muitas das instalações das instituições de ensino superior (cantinas, dormitórios, bibliotecas...), e devem ser tratados como tal;
- Os estudantes são trabalhadores no processo de aprendizagem, na medida em que estão envolvidos activamente nesse processo;
- Os estudantes são clientes internos dentro da sala de aula. A partir do momento em que o professor transmite os conhecimentos é natural que este seja visto como o prestador de um serviço, e os alunos que recebem esses conhecimentos como clientes.

Todas estas abordagens demonstram que a questão depende da perspectiva em que o processo educativo é investigado (Sirvanci, 1996) e revelam, também, a importância de não se considerar o estudante como cliente mas sim, como cliente com múltiplos papéis.

2.4.2 Compreender o processo de escolha de uma instituição de Ensino Superior

A escolha de uma instituição de Ensino Superior é, para o estudante, uma decisão importante e complexa, não só devido ao compromisso de longo prazo mas também ao impacto que esta pode causar no seu futuro (Litten; Yost e Tucker in Alves, 1998). Contudo, importa salientar que, de acordo com Gray (1991) e Moogan et al. (2001), há todo um processo que antecede essa decisão e que envolve outras pessoas para além do estudante. Deste modo, para que as instituições de Ensino Superior possam proporcionar a informação adequada a todos aqueles que se encontram envolvidos nesse processo é necessário que estas o compreendam (Gray, 1991).

Assim, segundo Kotler e Fox (1995), os passos percorridos pelo estudante (Figura 2.3) quando pretende escolher uma instituição de Ensino Superior são os seguintes: (i) despertar da necessidade; (ii) recolha de informação; (iii) avaliação das alternativas; (iv) decisão; (v) implementação da decisão; (vi) avaliação posterior à compra. Realça-se o facto de que, para estes autores, o processo não termina com a tomada de decisão, na medida em que consideram haver uma avaliação posterior à compra.



Fonte: Kotler e Fox, 1995, p.251

Figura 2.3 – Etapas na tomada de uma decisão complexa

a) Despertar da necessidade

A necessidade é despertada, ou revelada, quando o sujeito é confrontado com um desequilíbrio entre o estado real e o ideal (Helfer e Orsoni, 1996; Lamb et al., 2000; Moogan et al., 2001). O estado real refere-se à percepção do sujeito da sua situação presente e o estado ideal à posição em que gostaria de estar (as suas aspirações) (Helfer e Orsoni, 1996; Moogan et al., 2001). Segundo Moogan et al. (2001), quanto maior for a disparidade entre estes dois estados, maior é a probabilidade do indivíduo reagir.

No que diz respeito aos estudantes, eles têm que decidir se continuar os estudos resolverá este dilema (Moogan et al., 2001). Caso decidam dar continuidade aos estudos e ingressar no Ensino Superior, então o estudante passa à fase de recolha de informação.

Kotler e Fox (1994) evidenciam o facto de uma necessidade poder ser estimulada por sinais internos ou externos. Um sinal interno surge quando a pessoa começa a sentir uma disposição para fazer algo e pode adquirir a forma de um estímulo fisiológico, como fome ou sede, ou psicológico, como ansiedade ou aborrecimento. Um sinal externo é algo (um artigo, anúncio de revista, panfletos, entre outros) vindo de fora para chamar a atenção da pessoa e estimular o seu interesse por uma classe de produto/serviço.

b) Recolha de informação

Quando se trata da escolha de uma instituição de Ensino Superior, os potenciais estudantes, bem como a sua família, compreendem que estão à procura de serviços complexos (Canterbury, 1999), em que o risco percebido⁶ é muito superior ao risco percebido numa compra de bens, e como tal, têm mais tendência para procurar informação de forma a reduzir esse risco (Murray, 1991). Essa informação pode ser obtida através de fontes internas, recorrendo à sua memória (experiências anteriores), e externas (Murray, 1991; Moogan et al., 2001). Contudo, e no que diz respeito ao Ensino Superior, as fontes internas não são muito utilizadas, pois a maioria dos estudantes não tem essa experiência. Deste modo, e de forma a fazer a melhor escolha possível, recorrem às fontes externas que, por sua vez, podem

⁶ Risco percebido representa a incerteza acerca da perda ou ganho que pode ocorrer numa transacção (Murray, 1991).

dividir-se em fontes pessoais (família, amigos, professores ...) e impessoais (catálogos da instituição de Ensino Superior, revistas, Internet ...).

c) Avaliação das alternativas e decisão

Através do processo de recolha de informação, o estudante, para além de formar um quadro das principais escolhas, estabelece também os critérios mais importantes para ele, tais como qualidade de ensino, localização, custos, entre outros, de forma a poder classificar as instituições de Ensino Superior e, assim, chegar a uma avaliação final que lhe permita hierarquizar o seu conjunto de escolhas e tomar a sua decisão (Kotler e Fox, 1995).

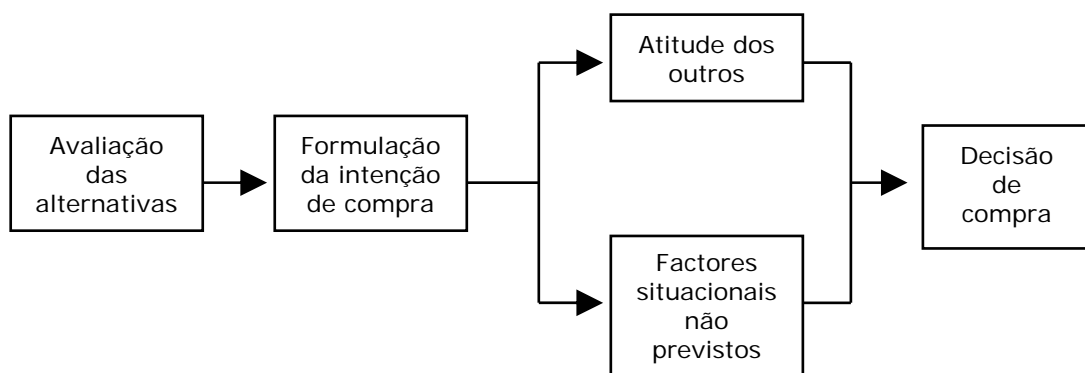
É de salientar, contudo, que a escolha de uma instituição é influenciada não só pelas características do estudante (status sócio-económico, atitude e nível de experiências educacionais) mas também por motivações externas (impacto das pessoas mais significantes, factores fixados por uma instituição e a capacidade da instituição em comunicar com os potenciais estudantes) (Chapman in Moogan et al., 2001). Assim, e de acordo com Keller e Staelin (in Moogan et al., 2001), a decisão é afectada pela qualidade da informação, a utilidade para o estudante, pela quantidade de informação e número de atributos que caracterizam a instituição. Moogan et al. (2001), por sua vez, referem a pressão que os pais, sobretudo aqueles que já frequentaram o Ensino Superior, podem exercer sobre a decisão dos filhos. Finalmente, Kotler e Fox (1995) indicam os vários papéis desempenhados pelas diversas pessoas que exercem influência na decisão de escolha de uma instituição de Ensino Superior:

- Iniciador. O iniciador é a pessoa que em primeiro lugar sugere ou pensa na ideia da candidatura ao ensino superior;
- Influenciador. Um influenciador é a pessoa cujas ideias ou conselhos têm alguma influência na decisão final de escolha da instituição;
- Decisor. O decisor é a pessoa que em última instância determina qualquer parte do conjunto da decisão: se candidatar-se, onde candidatar-se ou quando candidatar-se;
- Comprador. O comprador é a pessoa que efectivamente faz a compra, isto é, quem paga pelo serviço educacional;

- Utilizador. O utilizador é a pessoa que se candidata e que recebe o serviço educação.

d) Implementação da decisão

Kotler e Fox (1995) referem que vários factores podem interpor-se entre a formulação de intenção de compra e a sua conversão em decisão de compra, (Figura 2.4). Tal significa que não se pode considerar que quando um estudante formula a sua intenção de se candidatar a uma determinada instituição de Ensino Superior isso venha realmente a acontecer, pois as atitudes dos outros bem, como factores situacionais não previstos, poderão influenciar negativamente a decisão de compra. Relativamente à atitude dos outros, Kotler e Fox (1995) apresentam como exemplo o facto dos pais poderem preferir uma determinada instituição (A) e o estudante outra (B). Como resultado, a probabilidade de compra para a faculdade B será um pouco reduzida. A extensão pela qual a preferência mudará depende sobretudo (i) da intensidade da atitude negativa de outra pessoa em relação à opção efectuada pelo estudante e (ii) da motivação deste em atender os desejos de outra pessoa. Por outro lado, o estudante poderá estar pronto para agir e surgirem factores situacionais não previstos, tais como a diminuição do rendimento familiar ou o não conseguir uma bolsa de estudos, que o impedem de converter a intenção de compra em decisão de compra.



Fonte: Kotler e Fox, 1995, p.262

Figura 2.4 – Factores situacionais que afectam a acção

e) Avaliação posterior à compra

A avaliação posterior à compra é o último passo no processo de escolha de uma instituição de Ensino Superior (Kotler e Fox, 1995). Após tomar a decisão e matricular-se, o estudante pode passar por um determinado nível de satisfação ou insatisfação que influenciará o seu comportamento. Deste modo, é essencial que a instituição desenvolva procedimentos que ajudem o estudante a sentir-se bem com a escolha efectuada, tais como enviar uma carta de felicitações para os candidatos recentemente admitidos ou estimular o envio de sugestões e reclamações após um período na instituição, pois um estudante satisfeito, para além de permanecer na instituição, tende a falar positivamente sobre ela. Ao contrário, um estudante insatisfeito provavelmente pedirá transferência e, sempre que possível, irá falar negativamente da instituição.

2.4.3 Planeamento estratégico de marketing em instituições de Ensino Superior - Elementos básicos

De acordo com Gray (1991) e Tischler et al. (1998), os elementos de um plano estratégico de marketing podem variar de acordo com as circunstâncias/situação de cada instituição. Contudo, existem alguns elementos (Quadro III) deste planeamento que são essenciais.

Quadro III
Elementos essenciais do planeamento estratégico de marketing
em instituições de Ensino Superior

-
- Análise ambiental: ambiente interno e externo
 - Segmentação do mercado – segmento alvo
 - Posicionamento
 - Marketing-mix:
 - Produto
 - Preço
 - Distribuição
 - Comunicação
 - Pessoas
-

2.4.3.1 Análise ambiental

As instituições de Ensino Superior enfrentam, actualmente, um meio envolvente em constante mutação. Neste sentido importa, tal como refere Kotler e Fox (1995), analisar o ambiente antes de se poder determinar qualquer planeamento estratégico. Esta análise não se restringe, contudo, ao ambiente externo, engloba também o ambiente interno, pois ambos podem influenciar a qualidade das actividades de uma instituição de Ensino Superior (Freibergová, 2000b).

a) Análise do ambiente interno

A análise do ambiente interno permite determinar quais os recursos de que a instituição dispõe e quais as fraquezas ou limitações que lhe são impostas. Envolve (i) a revisão contínua dos programas académicos, da oferta de serviços e do processo administrativo, (ii) a identificação dos factores mais importantes que podem influenciar o processo de planeamento, (iii) a identificação de constrangimentos, (iv) a avaliação de políticas e procedimentos e (v) a identificação das principais tendências do ambiente interno (Tischler et al., 1998).

b) Análise do ambiente externo

A análise do ambiente externo envolve (i) a avaliação da posição da instituição em comparação com outras similares, o que implica a análise dos concorrentes, das suas estratégias e métodos e (ii) a avaliação do macroambiente que pode influenciar a instituição, como necessidades educacionais, clima económico e político, questões demográficas, forças tecnológicas e suas implicações. Cada uma das análises mencionadas requer que a instituição avalie as oportunidades de mercado e possíveis ameaças futuras. É, ainda, fundamental identificar as principais tendências do ambiente para que possam ser implementadas melhorias internas (Tischler et al., 1998).

A análise ambiental, conhecida como análise SWOT, confronta a informação referente à envolvente interna, pontos fortes e pontos fracos, com a externa, oportunidades e fraquezas (Coelho e Correia, 1998). Entende-se por pontos fortes os factores que determinam ou sustentam determinada vantagem competitiva da instituição e, por pontos fracos, os factores que afectam o seu desempenho.

As oportunidades dizem respeito às condições favoráveis no ambiente que podem produzir, caso se actue correctamente, benefícios para a instituição. As ameaças, por outro lado, referem-se às condições ou barreiras que podem impedir a instituição de alcançar os seus objectivos (Pride e Ferrell, 2000). No Quadro IV apresenta-se alguns exemplos de forças, fraquezas, oportunidades e ameaças no Ensino Superior.

Quadro IV
Exemplos de forças, fraquezas, oportunidades e ameaças no Ensino Superior

Forças	Fraquezas
<ul style="list-style-type: none"> - Boa imagem no mercado - Boa localização da instituição - Notável qualidade dos cursos 	<ul style="list-style-type: none"> - Imagem de mercado fraca - Tecnologias desactualizadas - Escassos recursos financeiros
Diz respeito à envolvente interna: oferta actual, recursos, imagem...	
Oportunidades	Ameaças
<ul style="list-style-type: none"> - Um mercado em desenvolvimento como o ensino à distância - Identificação de novos públicos 	<ul style="list-style-type: none"> - Decréscimo de candidatos - Concorrentes fortes
Diz respeito à envolvente externa: concorrentes, ambiente público, macroambiente...	

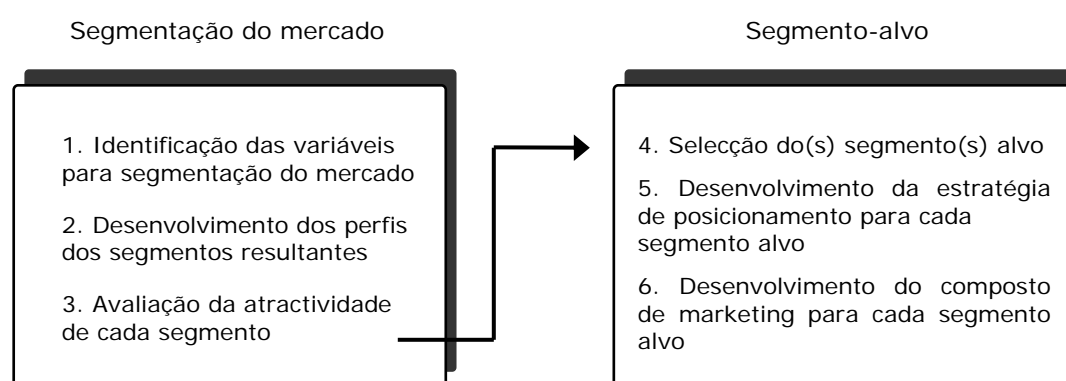
2.4.3.2 Segmentação do mercado – segmento alvo

Segundo Helfer e Orsoni (1996, p.197), “a segmentação define-se, em primeiro lugar, como a divisão do mercado em vários subconjuntos e, depois, como aplicação, a um ou a vários desses grupos, de um marketing-mix total ou parcialmente específico”.

A divisão do mercado em vários subgrupos advém do facto de que um produto comum não pode satisfazer as necessidades e desejos de todos os potenciais consumidores, uma vez que estes têm gostos, desejos e necessidades diferenciadas, ou seja, o fundamento da segmentação baseia-se na ideia de que um

mercado é heterogéneo, e que este deve ser dividido em pequenos grupos/segmentos o mais homogéneos possível, de forma a que as respostas do conjunto de pessoas ou organizações que os constituem sejam similares (Pires, 1994; Helfer e Orsoni, 1996).

Após a segmentação do mercado, são seleccionados os segmentos-alvo que se apresentem mais favoráveis à concentração de esforços e, fixado o posicionamento, aplica-se a cada um deles um composto de marketing (marketing-mix) directamente dirigido (Figura 2.5) (Kotler e Fox, 1994).



Fonte: Kotler e Fox, 1994, p.205 (adaptado)

Figura 2.5 – Processo de segmentação do mercado

Na segmentação do mercado podem ser utilizadas inúmeras variáveis, isoladas ou combinadas (segmentação multivariável) (Kotler e Fox, 1994). Assim, e segundo Pride e Ferrell (2000), um segmento pode ser caracterizado: (i) pela idade, sexo, renda, profissão, religião, tamanho da família, ciclo de vida da família, raça ou classe social (variáveis demográficas); (ii) pelo país, cidade, densidade (urbano, rural), região... (variáveis geográficas); (iii) pelo estilo de vida, motivação e personalidade (variáveis psicográficas); (iv) pelo volume de uso, benefício e estado de lealdade (variáveis comportamentais). No Quadro V, e como forma de exemplificação⁷, apresentam-se algumas destas variáveis.

⁷ Os dados (quando possíveis) de exemplificação e quantificação dos segmentos-tipo foram recolhidos por Nunes (1998) de uma publicação da Marktest, empresa especialista de mercado, e que se denomina PORTUGAL 88 – General and Marketing Facts – Principais indicadores de base, editada em 1987. Segundo Nunes (1998) esta publicação poderá servir de orientação para muitos trabalhos de segmentação.

Quadro V
Variáveis de segmentação

Variáveis	Exemplificação
Região	Referente à distribuição da população >13 anos/região: - Grande Lisboa (21.,2%); Grande Porto (10.1%); Litoral Norte (16.7%); Lit. Centro (14.9%); Interior Norte (24.9%); Sul (12.1%)
Idade	Referente à distribuição da população >13 anos/escalões etários: - 13/17 anos (11.2%); 18/24 anos (14.,3%); 25/34 anos (17.1%); 35/44 anos (14.9%); 45/54 anos (15.2%); 55/64 anos (14.8%).
Tamanho da família	Referente à distribuição da população/fogo: - 1 pesssoa (13%); 2 pessoas (24%); 3 pessoas (23%); 4 pessoas (20%); 5 pessoas (10%); + 5 pessoas (10%).
Ciclo de vida familiar	Referente à distribuição da população/situação ao longo da vida: - Jovem solteiro; casal jovem s/filhos; casal c/filhos < 6 anos; casal c/filhos 6 < 18 anos; casal c/filhos > 18 anos; casal s/filhos; idosos, solteiros, divorciados e viúvos.
Classe social	Referente à distribuição da população/classe social: - A (3.6%); B (12.3%); C1 (19.1%); C2 (27.4%); D (37.6%). Significado das siglas: A – Classe alta; B – Classe média alta; C1 – Classe média; C2 – Classe média baixa; D – Classe baixa.
Profissão	Referente à distribuição da população >13 anos/níveis profissionais: - P1 (3.8%); P2 (4.9%); P3 (5.9%); P4 (17.1%); P5 (15.4%); P6 (21.2%); P7 (12.9%); P8 (18.8%). Estas designações dos níveis profissionais devem ser interpretadas da seguinte forma: P1 – Quadros Médio e Superiores; P2 – Empregados dos Serviços e Administrativos; P3 – Empregados do Comércio e Diversos; P4 – Operários Especializados; P5 – Operários não Especializados; P6 – Reformados e Desempregados; P7 – Estudantes; P8 – Domésticas.
Volume de uso	Referentes à classificação de clientes por quantidades consumidas: - Pequenos; médios; grandes clientes.

Fonte: Nunes, 1998, pp.54-58 (adaptado)

No que diz respeito à escolha das variáveis para segmentar o mercado do Ensino Superior, Kotler e Fox (1994) consideram que dependerá, sobretudo, do problema que a instituição está a procurar resolver. Tonks e Farr (1995) por sua vez, defendem a aplicação da geo-demografia pela sua elevada precisão na identificação das características da população alvo.

A acrescentar, Kotler e Fox (1994) referem quatro requisitos fundamentais para uma segmentação eficaz:

- Os segmentos deverão ser mensuráveis: possibilidade de avaliar a dimensão e as suas características;
- Os segmentos deverão ser acessíveis: possibilidade de poderem ser atingidos e atendidos eficazmente;
- Os segmentos deverão ser substanciais: suficientemente grandes para justificar os esforços envolvidos na pesquisa e implementação de uma estratégia de marketing;
- Os segmentos deverão ser duráveis: deverão permanecer o tempo suficiente para justificar os esforços envolvidos.

2.4.3.3 Posicionamento

Perante o ambiente competitivo em que as instituições de Ensino Superior se encontram, o seu posicionamento⁸ tem uma importância estratégica e, como tal, constitui um dos elementos essenciais do planeamento estratégico em instituições de Ensino Superior (Freiberg, 2000a). Neste sentido, importa que a instituição defina primeiramente a sua posição actual procurando saber como é que é vista, comparativamente com outras instituições, pela comunidade e seus segmentos de mercado-alvo. Se a resposta for positiva, isto é, se a posição actual for boa, a instituição deve trabalhar para desenvolvê-la junto a estudantes potenciais e outros (Kotler e Fox, 1994), caso contrário, fazer diligências no sentido de reposicionar a instituição. O reposicionamento de uma instituição é, contudo, um processo complexo e de longo prazo, na medida em que, uma vez criada a imagem, mudá-la torna-se bastante difícil, sendo necessário recorrer a numerosas e diferentes tácticas incluindo, possivelmente, uma nova oferta de cursos e eliminação de outros, mais participação por parte dos estudantes, etc (Freiberg, 2000a; Smith e Cavusgil, 1984).

Kotler e Andreasen (1996), por sua vez, consideram que a dificuldade não está no reposicionamento, até porque ele é necessário face ao ambiente competitivo em que as organizações se encontram, mas no facto destas não analisarem com a frequência necessária a posição que ocupam e, quando o fazem, serem confrontadas com o imperativo de um reposicionamento radical. Deste modo, e de

⁸ Por posicionamento entende-se o acto de conceber a imagem e a oferta da organização de forma a ocupar um lugar distintivo na mente dos consumidores-alvo (Kotler, 2003, p. 308).

forma a evitar chegar a tal extremo, a instituição deve procurar analisar a posição que ocupa como um procedimento de rotina e, caso seja necessário o reposicionamento, tomar decisões sobre como distinguir a sua oferta das demais (de outras instituições) junto de um segmento de mercado-alvo, pois, como referem Kotler e Andreasen (1996), posicionar uma organização envolve a criação de uma diferenciação⁹ real e a sua comunicação ao segmento-alvo. Neste sentido, importa referir algumas das formas pelas quais as instituições podem diferenciar as suas ofertas (Kotler e Fox, 1995):

- Pela localização;
- Pela qualidade;
- Pela natureza do currículo – geral ou focalizado;
- Pela realização dos diplomados;
- Pelas tecnologias usadas ou disponíveis;
- Pela atmosfera da instituição;
- Pelo preço cobrado;
- Pela cortesia, responsabilidade, competência e habilidade de comunicação do pessoal;
- Pelos eventos realizados pela instituição.

Estes factores de diferenciação são o resultado dos recursos e acções da instituição, não de publicidade. As formas de diferenciação escolhidas devem, ainda, satisfazer os seguintes critérios:

- Importante: A diferença entrega um benefício a um número suficiente de estudantes, doadores, entre outros.
- Distintivo: A diferença é aquela que não é oferecida por outras instituições, ou a que a instituição oferece de um modo mais distintivo.
- Superior: A diferença é superior a outras formas para chegar à mesma meta ou benefício.
- Comunicável: A diferença é aquela que a instituição pode demonstrar e preferencialmente mostrar aos clientes.

⁹ Por diferenciação entende-se “a concepção de um conjunto de diferenças que sejam significativas e que distingam a oferta da organização da dos seus concorrentes” (Coelho e Correia, 1998, p. 88).

- Sustentável: A diferença não pode ser copiada por outras instituições, pelo menos a curto prazo.
- Disponível: A instituição pode disponibilizar os recursos necessários para prover a diferença.
- Proveitoso: A instituição deve considerar que a implementação da diferença vale a pena (Kotler e Fox, 1995).

2.4.3.4 Marketing-mix

O conceito de marketing-mix comporta três noções distintas, que lhe são centrais. A primeira diz respeito ao facto de não ser suficiente a concentração de esforços na produção de um bom produto ou serviço de alta qualidade. O produto/serviço deve ser desenvolvido de acordo com o mercado e as necessidades dos clientes. O segundo princípio básico do marketing-mix é que o marketing envolve muitos aspectos e actividades para além da simples venda. O terceiro princípio é o da interacção dos elementos do mix. Uma estratégia de marketing para ser bem sucedida necessita considerar não só cada um dos elementos do marketing-mix, mas também a forma como eles se inter-relacionam.

No que respeita aos serviços de educação, os elementos do marketing-mix são cinco: produto, preço, distribuição, promoção e pessoas (Gray, 1991).

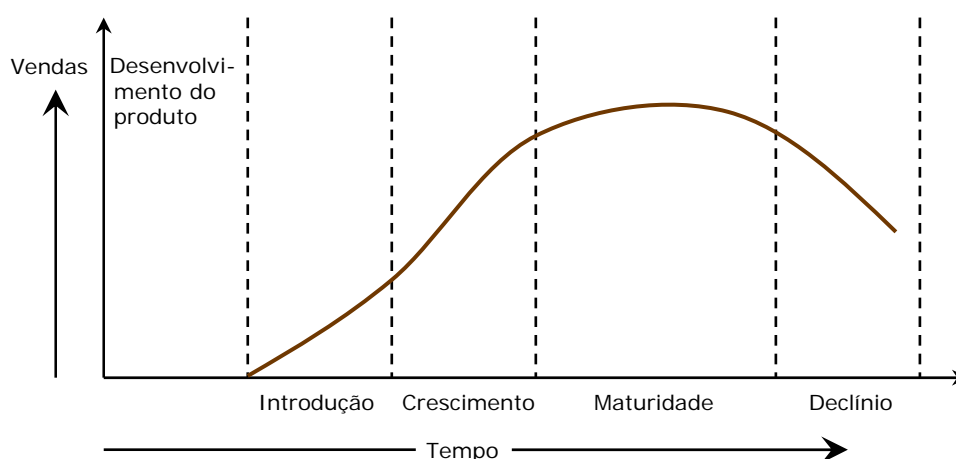
2.4.3.4.1 Produto

Um produto pode ser definido como algo (objectos físicos, ideias, lugares, serviços, cursos...) que pode ser oferecido a um mercado para satisfazer um desejo ou necessidade (Kotler e Fox, 1994). Deste modo, pode considerar-se que a maioria das instituições de Ensino Superior oferece produtos múltiplos: actividades sociais e culturais realizadas pela instituição, bibliotecas, serviços administrativos e de docência, laboratórios e cursos/programas de estudo (Smith e Cavusgil, 1984; Kotler e Fox, 1994). Estes últimos são considerados por vários autores (Smith e Cavusgil, 1984; Gray, 1991; Taylor e Darling, 1991) como o produto principal das instituições de Ensino Superior. Assim, o sucesso destas instituições no futuro será parcialmente determinado pela competência que possuam para desenvolver novos

cursos/programas de estudo (Taylor e Darling, 1991) e pelas decisões tomadas relativamente à expansão ou encerramento dos cursos (Gray, 1991). A este respeito, Gray (1991) considera que a aplicação de técnicas de marketing como as análises do ciclo de vida do produto e do portfólio académico podem ser extremamente úteis.

a) Ciclo de vida do produto

O ciclo de vida de um produto começa onde termina o processo de desenvolvimento de um novo produto¹⁰ e engloba as seguintes fases: introdução, crescimento, maturidade e declínio (Figura 2.6) (Kotler, 1995).



Fonte: Gray, 1991, p.74 (adaptado)

Figura 2.6 – Fases do ciclo de vida do produto

A fase de introdução tem lugar quando um curso é lançado no mercado e caracteriza-se por um período de crescimento lento, sobretudo devido à relutância por parte dos estudantes potenciais em experimentar algo de novo (Kotler e Fox, 1994). Durante esta fase os custos são elevados, pois a instituição tem que investir

¹⁰ Segundo Kotler e Fox (1995) o processo de desenvolvimento de um novo produto envolve as seguintes fases: (i) identificação de oportunidades, (ii) projecto (design), (iii) teste, (iv) lançamento e administração. Ainda segundo estes autores, assim que as fases de projecto e teste estiverem completas o novo produto é lançado no mercado, dando-se início então ao ciclo de vida do produto.

na divulgação do novo curso para informar os potenciais estudantes e induzi-los a experimentar (Gray, 1991; Kotler e Fox, 1994).

A fase de crescimento ocorre se o novo curso satisfaz o mercado e há uma opinião positiva por parte de quem já experimentou. Nesta fase podem entrar no mercado novos concorrentes, pelo que a instituição deve procurar sustentar o rápido crescimento do mercado através (i) da melhoria da qualidade do curso, (ii) de novas formas de promoção para tentar conseguir o convencimento e a aquisição e (iii) da procura de expansão para novos segmentos de mercado.

Na fase de maturidade a taxa de crescimento da adopção do curso processa-se a um ritmo mais lento, acabando por entrar num período de relativa estabilidade (Kotler e Fox, 1994). A competição aumenta pelo que a instituição deve continuar a investir nas medidas adoptadas na fase anterior pois, se não o fizer, correrá o risco dos seus concorrentes ganharem alguma vantagem competitiva.

O ciclo de vida de um curso pode terminar quando este entra na fase de declínio se a instituição considerar que a sua manutenção traz custos insuportáveis, ou se a debilidade do curso gerar apreensão nos consumidores e lançar uma sombra sobre a sua imagem. As razões pelas quais um curso entra na fase de declínio são normalmente duas: (i) os consumidores perdem o interesse porque o curso “não está na moda” ou porque já não satisfaz as suas necessidades e/ou (ii) as mudanças na tecnologia e na economia redireccionam a procura noutro sentido. Nesta fase pouco se pode fazer, apesar de muitas instituições procurarem enfrentar o declínio do(s) curso(s) através do desenvolvimento de novos cursos, aumento dos gastos promocionais e do preço. Esta estratégia pode resultar, mas, para que isso aconteça, é necessário que a instituição identifique uma oportunidade com sucesso, para a qual tenha competências distintivas e alguma vantagem diferencial junto a um mercado em desenvolvimento (Kotler e Fox, 1994).

b) Portfólio académico

As instituições de Ensino Superior necessitam rever, regularmente, os seus programas/cursos de forma a assegurar os padrões mínimos de qualidade (Cope e Delaney, 1991). Os critérios adoptados nessa revisão dependem de cada instituição. Cope e Delaney (1991) recomendam os seguintes:

- Qualidade: avaliação da profundidade e rigor académico do programa e do corpo docente;
- Centralidade¹¹: extensão pela qual o programa está directamente relacionado (é central) com os objectivos e missão da instituição. Por exemplo, a contabilidade é central para uma instituição empresarial, tal como estudos curriculares são centrais numa escola de educação;
- Vantagem comparativa: avaliação da importância do programa tendo em conta a localização ou alguma característica distintiva que garanta o apoio continuado quando comparado com programas similares da instituição ou de outras instituições;
- Procura: avaliação da procura actual e futura para determinado programa.

Com base nestes critérios, a revisão dos programas/cursos é subdividida em duas fases (Quadro VI). A primeira fase engloba os dois primeiros critérios (qualidade e centralidade) e tem como objectivo tomar decisões sobre quais os programas a manter, reestruturar ou abandonar. Os programas/cursos sobre os quais recaia a decisão de continuidade passam à segunda fase, que incide sobre a análise da vantagem comparativa e da procura. Se num curso a vantagem comparativa é clara e a procura alta, a instituição pode decidir investir mais nesse programa. Por outro lado, se a vantagem comparativa e a procura são menos fortes, a instituição pode decidir manter o programa ao mesmo nível.

¹¹ A centralidade é considerada por Cope e Delaney (1991) como sendo talvez uma das mais importantes variáveis.

Quadro VI
Quadro de decisão para rever programas/cursos

Programa/ curso	Visão da instituição			Visão estratégica		
	Qualidade	Centralidade	Decisão em continuar	Vantagem comparativa	Procura	Orçamento
A	Alta	Alta	Sim	Clara	Alta	Investir mais
B	Alta	Alta	Sim	Clara	Moderada	Manter
C	Alta	Alta	Sim	Clara	Baixa	Manter
D	Alta	Alta	Sim	Alguma	Alta	Investir mais
E	Alta	Alta	Sim	Pouca	Alta	Manter
F	Alta	Alta	Sim	Pouca	Moderada	Manter
G	Alta	Alta	Sim	Pouca	Baixa	Reduzir
H	Baixa	Alta	Sim	Nenhuma	Baixa	Investir para Melhorar
I	Alta	Baixa	Reorganizar	Pouca	Alta	Manter
X	Moderada	Moderada	Interromper independentemen te da vantagem comparativa e da procura			
Z	Baixa	Baixa				

Fonte: Cope e Delaney, 1991, p.67

Kotler e Fox (1994), considerando também os dois primeiros critérios e a viabilidade de mercado (procura), apresentam um modelo de portfólio acadêmico, representado na Figura 2.7 e no qual se pode observar, como exemplo, os vários cursos de uma determinada instituição, bem como as possíveis decisões que esta poderá tomar relativamente a cada um deles. Assim, no caso do curso de Filosofia, que é classificado como baixo em qualidade e viabilidade de mercado (indicada entre parênteses), a decisão poderá ser a de reduzir a dimensão do departamento de Filosofia e aumento da sua qualidade. Por outro lado, uma possível estratégia para o curso de Economia Doméstica seria a de manter a qualidade e ampliar a dimensão, pois, embora a centralidade seja baixa, o curso é avaliado como alto em qualidade e viabilidade de mercado.

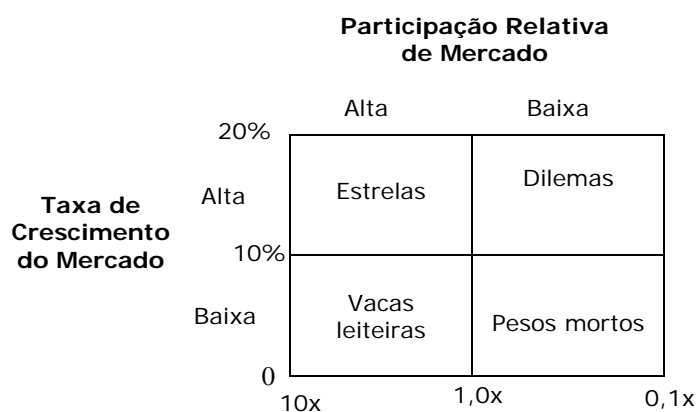
		Centralidade		
		Alta	Média	Baixa
Qualidade	Alta	Psicologia (VM-A) Decisão: - Aumentar o tamanho - Aumentar a qualidade		Economia Doméstica (VM-A) Decisão: - Aumentar o tamanho - Aumentar a qualidade
	Média		Geografia (VM-M) Decisão: - Manter o tamanho - Manter a qualidade	
	Baixa	Filosofia (VM-B) Decisão: - Reduzir o tamanho - Aumentar a qualidade		Línguas Clássicas (VM-B) Decisão: - Reduzir o tamanho ou fechar

VM – Viabilidade de mercado
A – Alta M – Média B - Baixa

Fonte: Kotler e Fox, 1994, p.160

Figura 2.7 – Modelo de portfólio académico

A revisão dos programas/cursos permite, ainda, a aplicação da matriz BCG¹², como se observa na Figura 2.8, e cujo uso é recomendado por Gray (1991), Code e Delaney (1991) e Kotler e Fox (1994).



Fonte: Kotler e Fox, 1994, p.163

Figura 2.8 – Matriz BCG

¹² Matriz proposta pelo Boston Consulting Group (BCG) para que as empresas avaliem cada uma das suas principais linhas de produtos em termos de taxa de crescimento do mercado e participação relativa de mercado (Kotler e Fox, 1994).

A matriz BCG, adaptada para uso das instituições de ensino, como se observa na Figura 2.9, define os quatro quadrantes da seguinte forma:

- Estrelas: programas com alto crescimento em que a instituição tem liderança na quota de mercado em termos de número relativo de alunos. Estes programas, devido ao seu rápido crescimento, exigem muitas vezes, um forte investimento de recursos.
- Vacas leiteiras: programas de baixo crescimento que atraem alta quota do mercado. Permitem à instituição obter receitas que poderão ser utilizadas para apoiar programas de alto crescimento (estrelas) ou subsidiar aqueles que enfrentam problemas.
- Dilemas: programas de alto crescimento, mas em que a instituição tem baixa quota de mercado. A instituição enfrenta a necessidade de tomar algumas decisões relativamente aos programas que se encontrarem neste quadrante: (i) aumentar o investimento, na expectativa de que a sua participação de mercado cresça ou (ii) reduzir ou eliminar os investimentos com o fundamento de que estes poderão ser melhor utilizados noutros projectos.
- Pesos mortos: programas com pequena participação de mercado e crescimento lento ou em declínio, que poderão causar prejuízo à instituição. Nestes casos, importa decidir sobre a eliminação ou manutenção dos programas (Newbould in Kotler e Fox, 1994)

		Participação Relativa de Mercado	
		Alta	Baixa
Taxa de Crescimento do Mercado	Alta	<u>Estrelas</u> Arte Educação Física Música Oratória; audiologia Geologia Línguas Arquitectura Geografia	<u>Dilemas</u> Administração Química Economia Doméstica
	Baixa	<u>Vacas leiteiras</u> Educação Administração Pública Inglês Jornalismo Filosofia Biblioteconomia Sociologia	<u>Pesos mortos</u> Engenharia Biologia História Física Ciência Política Economia Psicologia Matemática

Fonte: Kotler e Fox, 1994, p.164 (adaptado)

Figura 2.9 – Matriz BCG para todos os programas de mestrado de uma universidade

Estes dois métodos de análise do portfólio (portfólio académico e adaptação da matriz BCG) permitem visualizar os programas de uma instituição como um conjunto inter-relacionado, oferecendo deste modo vantagem sobre a simples avaliação de cada um individualmente (Kotler e Fox, 1994).

2.4.3.4.2 Preço

Segundo Gray (1991), este segundo elemento do marketing mix apresenta, provavelmente, mais problemas para as instituições de Ensino Superior na medida em que compreende duas componentes distintas: a estimativa dos custos e a definição de preço.

a) Estimativa dos custos

A estimativa dos custos é um exercício de contabilidade que envolve (Gray, 1991):

- A determinação precisa dos custos com o pessoal docente. A identificação dos custos reais com o pessoal docente requer a determinação dos seus salários, e o número de horas consideradas para o desenvolvimento de determinadas actividades;
- A determinação dos custos com o pessoal não docente. Esta parcela pode incluir o apoio administrativo e de secretariado, técnicos, assistentes de saúde, entre outros, envolvidos na distribuição do serviço;
- A determinação de outros custos como material pedagógico, a utilização de equipamento especial (computadores, meios audiovisuais, entre outros) e a compra ou contratação de outros equipamentos técnicos.

Todos estes custos são, de acordo com Gray (1991), custos directos que resultam da distribuição do serviço. Acrescenta ainda a importância da determinação de outros custos adicionais como a iluminação, água, aquecimento, limpeza e manutenção.

b) Determinação do preço

A determinação de um preço¹³, ou o estabelecimento de uma política de preço, tem início com a decisão dos objectivos que a instituição ambiciona atingir (Kotler e Fox, 1994). Assim, e de acordo com Alves (1995), a instituição pode objectivar a maximização da receita, a maximização da utilização (atenção ao suporte físico) ou a recuperação do custo.

Após a instituição ter definido o seu objectivo de preço, deve procurar escolher a estratégia de preço adequada. As estratégias de preço tendem a ser orientadas para os custos, procura do mercado, concorrência ou reflectir alguma combinação destas (Gray, 1991; Kotler e Fox, 1994). Contudo, e na prática, a maioria das instituições apenas se concentra nos custos, o que reflecte muito pouco as forças da procura e da concorrência (Kotler e Fox, 1994). Ihlanfeldt (in Kotler e Fox, 1994), afirma que a instituição deve ponderar (i) os efeitos de dado preço sobre a natureza e missão da instituição, (ii) os efeitos de dada política de preço sobre as inscrições, (iii) os preços cobrados por instituições concorrentes e (iv) os efeitos do seu próprio preço e das mudanças de preço sobre as acções dos concorrentes.

Na fixação dos preços as instituições podem ainda decidir segundo diferentes abordagens (Kotler e Fox, 1994):

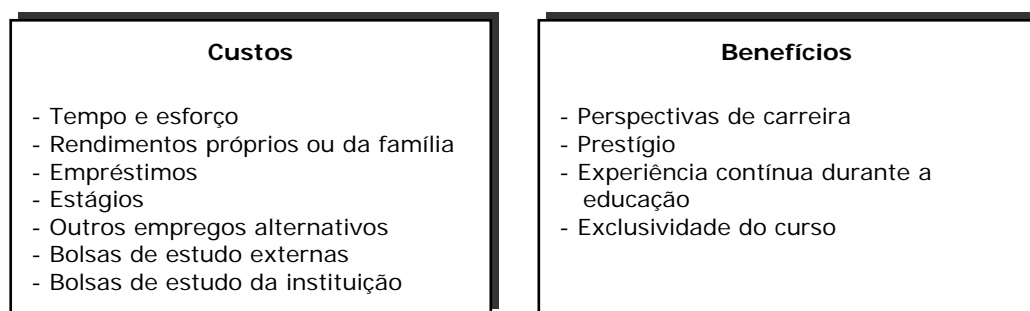
- A abordagem tradicional de preço único para todos os alunos;
- A abordagem de preço por disciplina ou crédito. Esta abordagem oferece maior flexibilidade aos alunos que podem matricular-se num número variável de disciplinas por semestre;
- A abordagem de preço por unidade temporal – semestral. Os alunos podem matricular-se no número de disciplinas que desejarem pelo mesmo preço estabelecido para o semestre;
- A abordagem de preço escalonado. Nesta abordagem os alunos pagam mais pela primeira e segunda disciplinas e, depois, esse valor vai diminuindo nas demais;
- Outras abordagens. As instituições podem procurar novas formas de fixar os preços, como por exemplo: (i) a anuidade negociada, oferecendo aos consumidores a opção de negociar a anuidade que acham que podem pagar; (ii)

¹³ A determinação do preço dos programas de ensino em Portugal, no caso das Instituições de ensino superior públicas afecta, predominantemente, os projectos de ensino não incluídos nos cursos de graduação financiados pelo Ministério da educação.

descontos baseados no prazo, oferecendo descontos aos consumidores que anteciparem o pagamento.

Um outro aspecto a salientar na fixação dos preços, é que as instituições tendem a descurar, diz respeito aos consumidores e à sua percepção do preço. Quando os estudantes seleccionam uma instituição de Ensino Superior, o preço surge dentro de um contexto que envolve muitos outros factores, tais como a imagem, tradição e localização (Kotler e Fox, 1995). Contudo, dada a intangibilidade do serviço educação, o preço constitui o único elemento de informação objectiva de que os estudantes dispõem (Eiglier e Langeard, 1991). Muitas vezes, o preço representa para os estudantes a medida dos níveis de qualidade dos serviços que irão receber (Eiglier e Langeard, 1991; Alves, 1995).

É importante também que as instituições tenham em conta que, para além do preço, os estudantes assumem custos de esforço e custos psicológicos (Alves, 1995). Deste modo, a definição do preço para um determinado programa deverá ser orientado, tal como refere Freiberg (2000b), em primeiro lugar para os consumidores focando, sobretudo, a percepção destes em relação aos custos e benefícios de determinado programa (Figura 2.10). Assim, os passos percorridos pela instituição, quando orientada para o consumidor, deveriam ser os seguintes (Freiberg, 2000b): (i) identificação dos custos percebidos do ponto de vista do cliente; (ii) determinação da importância relativa de cada parte dos custos percebidos; (iii) administração dos custos percebidos em relação aos benefícios esperados.



Fonte: Kotler e Fox, 1995, p.312

Figura 2.10 – Custos e benefícios do estudante de Ensino Superior

2.4.3.4.3 Distribuição

Este elemento do marketing-mix inclui todas as características (localização, programas/cursos...) de uma instituição que influenciam a acessibilidade e disponibilidade do serviço (Gray, 1991).

A acessibilidade diz respeito à localização do serviço, pelo que o fornecedor deve deslocar a sua actividade para junto de uma área geográfica onde o seu consumidor-alvo tenha o acesso mais facilitado (Alves, 1995). Embora seja difícil deslocar a localização física de uma instituição, há, segundo Gray (1991), dois modos significantes pelos quais os serviços podem ser distribuídos para corresponder mais de perto às necessidades dos clientes. O primeiro é a utilização de meios não convencionais de distribuição. A este respeito Smith e Cavusgil (1984) referem que algumas instituições, através do aproveitamento de espaços existentes em outras instituições e da utilização dos media (televisão, rádio...), já exploram a possibilidade de leccionar cursos fora do *campus*, especialmente para adultos a trabalhar a tempo inteiro. Outros modos, relacionados com a disponibilidade do serviço, pelo qual o serviço educação pode ser distribuído mais efectivamente podem considerar:

- A extensão do período de tempo em que o serviço se encontra disponível. Muitas instituições têm sido criticadas pelos longos períodos de tempo em que estas se encontram fechadas e os seus serviços indisponíveis (Gray, 1991);
- A coadunação do tempo com a disponibilidade dos clientes, ou seja, se uma instituição de ensino superior pretende realizar uma formação para profissionais em serviço, então deverá oferecer um horário compatível com o horário desse grupo alvo (Kotler e Fox, 1995).

Estas considerações mostram que as instituições devem procurar que o seu serviço seja entregue ao cliente, no local certo e no tempo certo (Freiberg, 2000b). Importa, ainda, referir algumas orientações de Gray (1991) relativamente aos aspectos que as instituições devem examinar a fim de poderem melhorar este elemento do marketing-mix:

- Se as indicações colocadas nas zonas limítrofes da instituição dão a conhecer de forma clara onde se situa a entrada desta;
- Se a área administrativa, gabinetes dos professores, cantina, biblioteca e outras salas/áreas de interesse se encontram bem sinalizadas;

- Se a área de recepção para os visitantes possui lugares sentados, informações sobre a instituição e vitrinas com trabalhos realizados pelos alunos de artes, troféus desportivos ou publicações do pessoal docente.

As instituições de ensino devem, assim, ter em consideração a orientação fornecida relativamente aos seus espaços, bem como o aspecto e meio ambiente das instalações em que os serviços educacionais são prestados (Kotler e Fox, 1995).

O ambiente físico é extremamente importante na medida em que fornece uma imagem da oferta total de uma organização e a natureza e qualidade do relacionamento desenvolvido durante a prestação do serviço (Bitner, 1992; LeBlanc e Nguyen, 1997).

2.4.3.4.4 Comunicação

Desenvolver programas/cursos atractivos e outros serviços, atribuir-lhes o preço adequado e assegurar a sua acessibilidade e disponibilidade, torna-se ineficaz se os potenciais clientes não conhecerem o que lhes é oferecido (Gray, 1991, Kotler e Fox, 1995). Neste sentido, a promoção dos serviços educacionais representa uma parte importante do marketing-mix, pois o seu principal objectivo é estabelecer uma comunicação bilateral efectiva da instituição de Ensino Superior com os seus clientes (Freiberg, 2000b).

Para que essa comunicação seja efectiva, Kotler e Fox (1995) e Alves (1995) propõem um planeamento que envolve os seguintes passos:

- Identificar o público-alvo. É importante que cada instituição de ensino superior identifique os seus públicos alvos, bem como os seus interesses específicos, de forma a poder fornecer-lhes a informação adequada;
- Facilitar o entendimento da resposta procurada. Sendo a comunicação planeada para obter uma resposta, então essa resposta precisa de ser determinada, pois só assim a instituição poderá preparar a melhor mensagem e posteriormente avaliar a sua eficácia;
- Desenvolver a mensagem. Depois de determinada a resposta desejada por parte dos vários públicos-alvo, a instituição deverá elaborar uma mensagem baseada no modelo *AIDA* que:
 - atraia a atenção (A),

- capte o interesse (I),
 - desperte o desejo (D) e
 - obtenha a acção (A) – a venda;
- Escolher os media certos. A instituição deverá seleccionar os canais de comunicação adequados aos públicos-alvo a que se dirige. Estes poderão ser canais (i) pessoais, isto é, comunicações directas dos representantes das instituições e conversas com vizinhos, amigos, familiares e colegas, (ii) impessoais, onde se inserem todas as formas que não envolvem contacto directo, tais como a imprensa, rádio e televisão, entre outros;
- Selecção dos atributos das fontes. A mensagem da instituição deverá ser transmitida por fontes credíveis, isto é, que reúnam experiência, confiabilidade e agradabilidade;
- Verificar o feedback. A instituição deverá verificar junto dos públicos alvo se a mensagem foi compreendida e se os seus objectivos foram atingidos.

Relativamente às formas de comunicação mais utilizadas pelas instituições de Ensino Superior, Kotler e Fox (1995) referem a publicidade¹⁴, as publicações de marketing¹⁵ e as relações públicas¹⁶. Estas duas últimas formas de comunicação são também referidas por Alves (1995), que acrescenta a importância da comunicação “boca-a-orelha” (Figura 2.11) e que consiste essencialmente em o aluno, após experimentar o serviço, transmitir informações positivas (caso esteja satisfeito) ou negativas (caso fique decepcionado) acerca dos serviços, programas, professores, entre outros. Gray (1991), por sua vez, considera que, às publicações

¹⁴ A publicidade insere-se nos canais de comunicação impessoais e pode ser utilizada com o propósito de construir a imagem da instituição, fornecer informações sobre um determinado programa/curso ou evento específico, entre outros (Kotler e Fox, 1995). Para desenvolver um programa de publicidade eficaz, a instituição deve, contudo, estabelecer os objectivos da publicidade, determinar o orçamento, decidir sobre a mensagem, seleccionar os media e avaliar a eficácia da publicidade (Kotler e Fox, 1995).

¹⁵ As publicações de marketing consistem nos materiais publicados (catálogos, panfletos, brochuras, apresentações audiovisuais para serem utilizadas em eventos promocionais...) da instituição, que são concebidos de forma a transmitir as mensagens mais importantes e a ir de encontro ao público mais importante.

¹⁶ De acordo com o Instituto Britânico de Relações Públicas (in Gibbs e Knapp, 2002), as relações públicas são o esforço deliberado, planeado e contínuo para estabelecer o entendimento mútuo entre uma organização e os seus públicos. O propósito das relações públicas em qualquer organização é essencialmente fornecer informação sobre esta, a todos os que possam estar interessados (grupos de clientes, potenciais clientes, docentes...) (Gray, 1991). Muito deste esforço é realizado através dos media. No entanto, o conceito de relações públicas estende-se para além da sua relação com os media para incluir a monitorização da imagem pública da instituição, a preparação de materiais e relatórios informativos, o aconselhamento junto dos administradores da instituição aquando da tomada de decisão, bem como a preparação de outras actividades do *campus* (Kotler e Fox, 1995).

de marketing e à publicidade se devem acrescentar as actividades promocionais¹⁷ e as vendas pessoais¹⁸. Ainda segundo este autor, o modelo *AIDA* (anteriormente referido e que envolve as fases de atenção, interesse, desejo e acção) pode ser considerado juntamente com estas formas de comunicação. Esta relação, entre as fases do modelo e as formas de comunicação, representada na Figura 2.12, admite por exemplo, que a publicidade seja utilizada como uma forma valiosa para atrair a atenção de um maior número de potenciais clientes. Por outro lado, as vendas pessoais, por serem um meio eficaz para reduzir o risco sentido pelos clientes aquando da tomada de decisão, permitem mais facilmente a transição da fase de interesse para a de desejo, e desta para a de acção. Assim, numa fase inicial da implementação do modelo, devem ser utilizadas as formas de comunicação que permitam atingir um largo número de pessoas, enquanto que, na transição da fase do desejo para a da acção pode ser necessária uma abordagem personalizada (one-to-one).

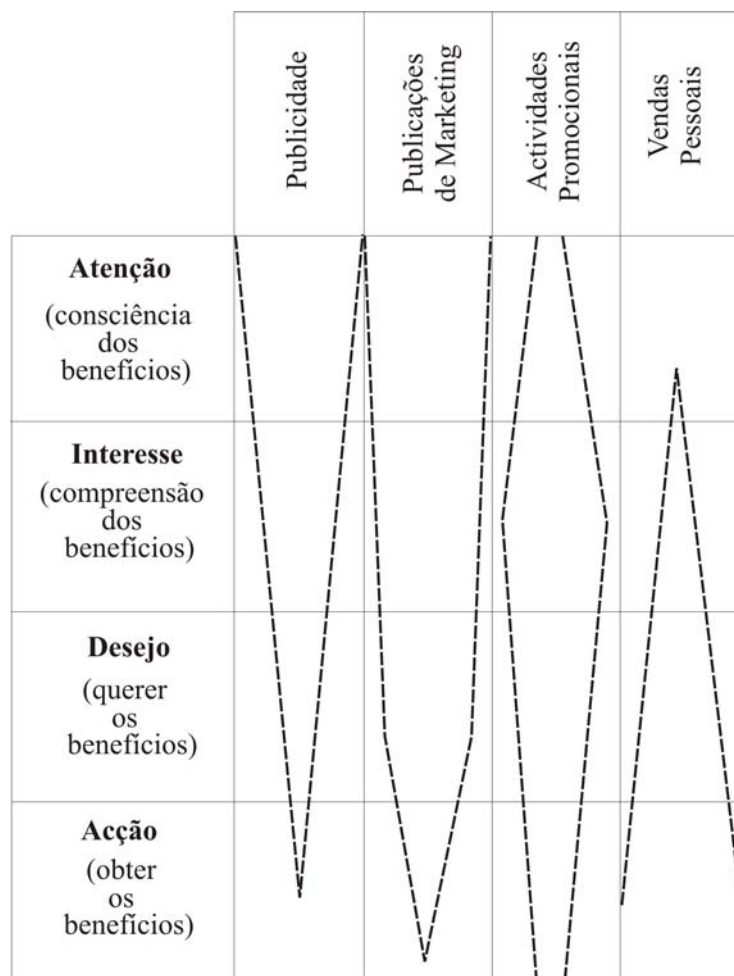


Fonte: Alves, 1995, p.62

Figura 2.11 – Canal de comunicação de «boca-a-orelha» no marketing de serviços de educação

¹⁷As actividades promocionais incluem todos os eventos (realização de encontros, colóquios, exposições...) organizados especialmente para promover a instituição e os seus serviços (Gray, 1991).

¹⁸ As vendas pessoais envolvem uma comunicação pessoal entre a pessoa que vende e o potencial cliente(s) pelo que os eventos promocionais constituem grandes oportunidades para a aplicação desta forma de comunicação (Gray, 1991).



Fonte: Gray, 1991, p.119

Figura 2.12 – O processo de comunicação

O desenvolvimento e difusão das tecnologias da informação e da comunicação permitem que as instituições de Ensino Superior disponham, ainda, de um outro meio de comunicação, a Internet¹⁹, considerada nos dias de hoje como uma das principais fontes de informação dos potenciais estudantes. Deste modo, as instituições de Ensino Superior devem disponibilizar, nos seus sites, publicações, panfletos, catálogos (Reis, 2000) e, sobretudo, informações sobre os cursos (condições de acesso, currículo, saídas profissionais...), pois esse é um dos principais alvos da procura de informação por parte dos potenciais estudantes quando visitam o site de uma instituição (Gyure e Arnold in Lopes, 2002).

¹⁹ A Internet constitui também um meio versátil de distribuição dos serviços (Kaynama e Keesling, 2000), sobretudo para as instituições que no seu leque de ofertas incluem o ensino à distância.

2.4.3.4.5 Pessoas

As pessoas são um elemento do marketing-mix de extrema importância na medida em que o serviço educação, para além de ser prestado por pessoas (pessoal docente e não docente) a outras pessoas (estudantes), envolve também uma relação longa e formal entre elas. Isto significa que a instituição necessita ter em conta não só os seus clientes, mas também as pessoas (os funcionários) que prestam o serviço. Esta relação entre a instituição e os seus clientes e funcionários, representada na Figura 2.13, considera três tipos de actividades de marketing, essenciais para o sucesso da instituição (Gremler et al., 1994).

O primeiro tipo, o marketing externo, preocupa-se com as actividades tradicionais do marketing (produto, promoção, distribuição, preço) que ocorrem entre a instituição e os seus clientes (Gremler et al., 1994; Kotler, 2003).

O segundo tipo respeita ao marketing interactivo e preocupa-se com as interacções entre os funcionários e os clientes da instituição. Estas interacções, denominadas de encontros de serviços (Gremler et al., 1994), têm uma grande influência na percepção da qualidade do serviço pelos clientes, pois estes julgam essa qualidade não só pela qualidade técnica (competência), mas também pela qualidade funcional (atenção, preocupação, amabilidade) de quem presta o serviço (Kotler e Armstrong, 1993).

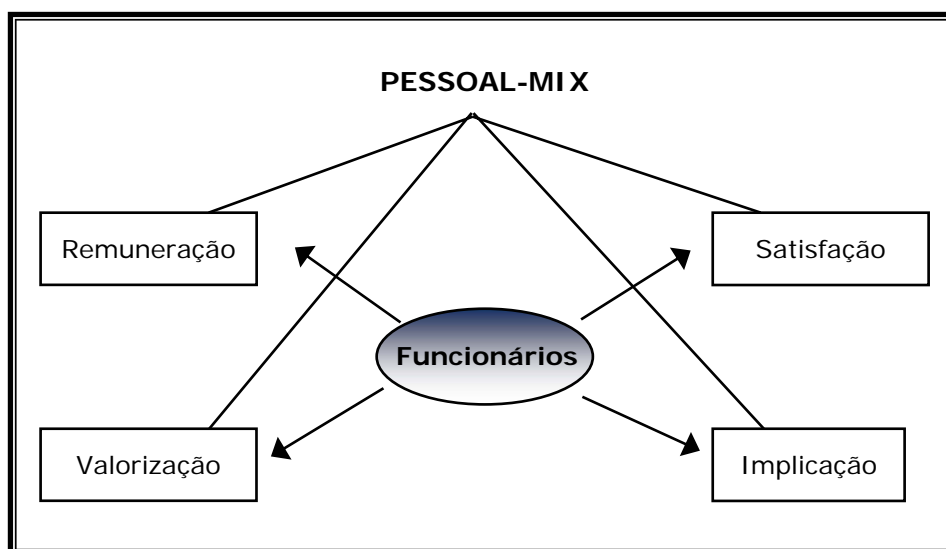


Fonte: Kotler, 2003, p. 451

Figura 2.13 – Três tipos de marketing em organizações de serviços

O terceiro tipo de marketing é o marketing interno. Segundo Cowell (1984), o marketing interno consiste na aplicação da filosofia e prática do marketing às pessoas que prestam o serviço aos clientes, ou seja, os funcionários deverão ser vistos como clientes internos (com necessidades e desejos) e os cargos como produtos internos que têm que ser projectados de forma a satisfazer melhor as necessidades destes clientes.

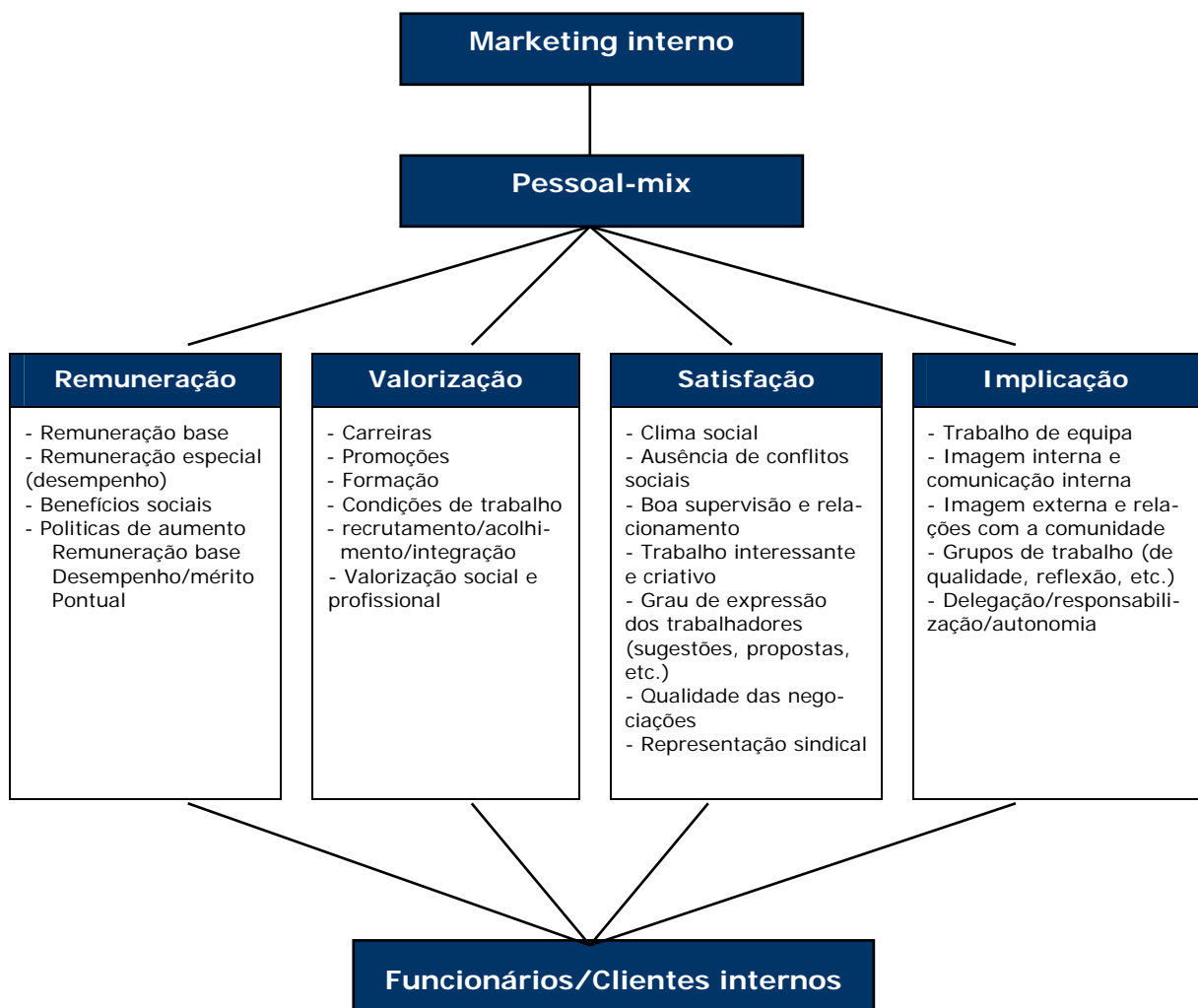
Na realidade, se a instituição pretende a satisfação das necessidades e desejos dos seus clientes, só o conseguirá se os seus funcionários trabalharem com motivação (Las Casas, 1991). A este respeito, Pessoa (1989) diz que é impensável, nos dias de hoje, pretender conquistar e manter motivados os funcionários só com base na tradicional remuneração, mesmo que elevada. Deste modo e, fazendo uma analogia com o marketing-mix de bens tangíveis, este autor preconiza a adopção do “pessoal-mix” (Figura 2.14) que é constituído por quatro elementos que se inter-relacionam: remuneração, valorização, satisfação e implicação.



Fonte: Pessoa, 1994, p. 9

Figura 2.14 – O pessoal-mix das organizações

Cada uma das variáveis do pessoal-mix agrega um conjunto de elementos que podem ser adoptados, no seu todo ou em parte, pelas instituições de Ensino Superior (Figura 2.15).



Fonte: Pessoa, 1994, p. 9

Figura 2.15 – Variáveis do pessoal-mix

Tal como acontece com os elementos do marketing-mix, que se reajustam em função das alterações externas (evolução das necessidades dos clientes e alterações do contexto económico e tecnológico, entre outras) para manter a competitividade da organização, também os diferentes componentes do “pessoal-mix” deverão evoluir (Pessoa, 1989).

3 O Ensino Superior em Portugal

3.1 Caracterização do sistema do Ensino Superior

O sistema de Ensino Superior em Portugal apresenta-se sob a forma de uma estrutura dual em que coexistem o ensino universitário e o ensino politécnico e inclui as vertentes de ensino público e não público (Simão et al., 2002). Pode dizer-se que este sistema começou a desenhar-se desde 1973, com a criação do Ensino Superior de nível médio (Correia et al., 2002).

Todavia, é em 1977, com a publicação do Decreto-Lei nº 427-B/77, de 14 de Outubro, “que se concretiza um passo decisivo na criação do «ensino politécnico», ao instituir-se o «Ensino Superior de curta duração, tendente à formação de técnicos especialistas e de profissionais de educação a nível superior intermédio»” (Simão et al., 2002, p.189).

Em 1979, a designação de Ensino Superior de curta duração é alterada, pelo Decreto-Lei nº 513-T/79, de 26 de Dezembro, para Ensino Superior politécnico e “institui-se um sistema binário de Ensino Superior. Ou seja, o Ensino Superior diversifica-se com a existência de dois subsistemas complementares (...). A orientação mais vocacional do Ensino Superior politécnico e o seu papel na formação de profissionais necessários para o desenvolvimento nacional é realçada no discurso legal”²⁰ (Seixas, 2003, p.92).

O enquadramento do ensino politécnico no sistema de Ensino Superior tomou a forma actual com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo²¹ onde, no artigo 11º, se distingue o ensino universitário e o ensino politécnico (Simão et al., 2002):

²⁰ “A coexistência do Ensino Superior politécnico, impregnado de uma tónica vincadamente profissionalizante, com o Ensino Superior universitário, de características mais conceptuais e teóricas, traduzindo a real diversificação operada no âmbito do sistema do Ensino Superior, é o resultado de uma opção ditada por razões de eficiência e de adequação daquele sistema à estrutura sócio-económica em que se insere, sem prejuízo, embora da conveniente articulação entre ambos os referidos tipos de ensino” (Decreto-Lei 513-T/79, de 26.12).

²¹ Lei nº 46/86 de 14 de Outubro

“O ensino universitário visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica.”

“O ensino politécnico visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais.”

Esta Lei veio consolidar, de um ponto de vista legal, a implantação do sistema binário de Ensino Superior que subsiste até ao presente (Seixas, 2003).

3.2 O acesso ao Ensino Superior

O acesso ao Ensino Superior tem sido o reflexo da capacidade de resposta do sistema à procura pelo que, ao longo dos últimos anos se assistiu a algumas alterações da sua oferta (Arroteia, 1996).

Até ao ano lectivo de 1973/74, o acesso ao Ensino Superior era condicionado por um exame de aptidão efectuado no estabelecimento de Ensino Superior onde se pretendia ingressar (Cruz e Cruzeiro, 1995; Seixas, 2003). A este exame estavam dispensados todos aqueles que tivessem obtido no complementar liceal uma classificação superior a uma dada nota (Seixas, 2003). A partir desta data, é implementado um conjunto de medidas na tentativa de controlar e diminuir o fluxo de candidatos ao Ensino Superior, especialmente ao ensino universitário (Seixas, 2003). Assim, no ano lectivo de 1974/75, foi suspenso o funcionamento do primeiro ano dos cursos de Ensino Superior e instituído o Serviço Cívico Estudantil (a iniciar em 1975/76) que consistia na prestação de serviços à comunidade durante um ano (Cruz e Cruzeiro, 1995; Seixas, 2003).

Em 1976 é introduzido o sistema de *numerus clausus* nos cursos de Medicina, Medicina Veterinária e Psicologia, que se generaliza a todos os cursos no ano seguinte (Decreto-Lei nº 397/77). A par da generalização do *numerus clausus* é instituído o Ano Propedêutico (Decreto-Lei nº 491/77), em substituição do Serviço Cívico Estudantil (Arroteia, 1996; Seixas, 2003). O Ano Propedêutico foi transformado no 12º ano (como ano terminal do ensino secundário), criado em

Julho de 1980, constituído por uma via de ensino e uma via profissionalizante (Crespo, 1993; Seixas, 2003).

Actualmente, o acesso ao Ensino Superior só é possível após a conclusão do ensino secundário (12º ano), e realizados os exames nacionais correspondentes às provas de ingresso exigidas pelo curso pretendido. Em alguns cursos como Educação Física e Música são impostos pré-requisitos que os candidatos devem satisfazer (Eurydice, 2000). O *numerus clausus* mantém-se, pelo que a ordenação dos candidatos a cada curso de cada estabelecimento de Ensino Superior é feita por ordem decrescente da nota de candidatura, calculada utilizando as seguintes classificações: (i) Classificação do ensino secundário (num mínimo de 50%); (ii) Classificação das provas de ingresso (num mínimo de 35%); (iii) eventuais pré-requisitos (com ponderação até 15%) (Ministério da Educação/DGES, 1999; Ministério da Ciência e do Ensino Superior/DGES, 2003). No acto de candidatura ao Ensino Superior, os candidatos têm a possibilidade de indicar por ordem de preferência, até seis pares estabelecimento/curso, sendo seriados por ordem decrescente da respectiva nota de candidatura (Eurydice, 2000).

Relativamente ao sistema de *numerus clausus* têm surgido algumas questões que dizem respeito, por um lado, ao decréscimo da procura de Ensino Superior, e por outro, ao desajustamento entre a oferta de formação superior e a procura dessa formação por parte do mercado de trabalho.

Manter o *numerus clausus* pelas razões pelas quais foi criado em 1976, parece ser actualmente um contra senso, dado que a procura de formação superior tem sofrido, ao longo dos últimos anos, um decréscimo considerável. Desta forma, e perante o agravamento do desajustamento entre a oferta e a procura de formação superior por parte dos candidatos e por parte do mercado de trabalho, torna-se essencial que a fixação dos *numerus clausus* seja acompanhada, como refere Oliveira (2001), pelo trabalho de um observatório do mercado de emprego e das necessidades de formação do tecido produtivo.

3.3 A problemática do Ensino Superior

O actual estado do Ensino Superior em Portugal é uma das questões complexas com que se debate a sociedade portuguesa. A problemática do Ensino Superior (Figura 3.1) percorre alguns aspectos fundamentais tais como: (i) constantes mutações do meio envolvente; (ii) decréscimo de candidatos; (iii) acréscimo de

concorrência; (iv) restrições financeiras; (v) excesso de diplomados versus escassez em determinadas áreas.



Figura 3.1 – A problemática do Ensino Superior

3.3.1 Constantes mutações do meio envolvente

As constantes mutações sociais, económicas, geopolíticas e culturais ocorridas ao longo dos últimos anos, algumas delas, como as tecnológicas, a um ritmo avassalador (Coelho e Costa, 2001), constituem actualmente um desafio enorme para as instituições de Ensino Superior. Trata-se de um desafio, na medida em que muitas das instituições ainda se encontram arreigadas à sua cultura institucional e renitentes à mudança, quando o que lhes é pedido é exactamente que acompanhem essas mudanças, de forma a contribuírem para o desenvolvimento da sociedade do conhecimento, para a competitividade da economia e para a afirmação nacional no âmbito da globalização (Costa, 2002). O desafio é enorme, porque existem alguns domínios em que esse processo de mudança se faz sentir de forma mais intensa (Costa, 2000):

- A transformação da natureza do trabalho e da organização da produção resultante do advento da Sociedade da Informação;
- O aparecimento e desenvolvimento de novas actividades, enquanto que outras declinam e/ou desaparecem;
- A mundialização dos mercados que implica novas exigências e mudança dos factores de competitividade (Costa, 2002);

Neste sentido, serão necessárias profundas modificações para que as instituições de Ensino Superior possam ultrapassar este desafio. Entre elas, salientam-se:

- A capacidade de lidar com a mudança;
- Alteração das formações, mais baseadas na aquisição de competências que na aquisição de conhecimentos, o que implica mudança sobre a natureza do ensino e os métodos de aprendizagem (Costa, 2003; Simão et al., 2002);
- Mudanças na investigação e a sua articulação com o ensino e a inovação (Simão et al., 2002);
- Mudança de atitude face à aprendizagem ao longo da vida. As instituições de ensino superior não podem continuar a ignorar a sua importância numa fase em que os perfis profissionais estão constantemente a sofrer alterações significativas (Simão et al., 2002);
- Novas formas (empreendedoras) de relacionamento com o tecido sócio económico e, em particular, com as empresas (Costa, 2002).

Simão et al. (2002) referem a necessidade de implementar os programas estratégicos como instrumentos de mudança. Segundo estes autores, a existência destes programas constitui-se como um instrumento fundamental orientador da vida académica, científica e cultural e da inclusão institucional a nível regional, nacional e internacional, sendo necessário, contudo, que estes traduzam a missão e as funções das instituições de Ensino Superior, que aclarem as suas actividades, que definam objectivos, metas e apontadores globais e sectoriais e que antevejam mecanismos de aferição da qualidade, proporcionando análises comparativas de competitividade e excelência. A sua implantação requer a definição de uma estrutura operacional, devidamente coordenada e descentralizada e, sobretudo, monitorizada, propiciadora de revisões e actualizações periódicas que coloquem em

evidência a sua importância (Simão et al., 2002). Na prática, essa estrutura traduzir-se-á num conjunto de instrumentos operacionais:

- Um programa estratégico ou institucional (de longo prazo), que para além de inserir uma visão estratégica global, em consonância com a declaração de missão institucional, define os objectivos (aspirações e finalidades) a longo prazo e a forma e calendarização como se pretende que sejam alcançados;
- Programas operacionais, definindo todas as acções a realizar numa base anual ou bienal, face à calendarização adoptada para a materialização do programa estratégico;
- Planos de acção indispensáveis à implantação dos programas operacionais, enunciando responsabilidades perante objectivos que deverão, nesta altura, ser específicos, mensuráveis, tangíveis, realistas e oportunos. Nestes planos, merecem uma atenção particular as iniciativas inovadoras, a qualidade e o combate ao insucesso escolar;
- Processos de monitorização e sistemas de informação, com suficiente ênfase na produção de relatórios que comprovem o progresso alcançado ou a sua ausência.

Importa ainda referir que, segundo Tabatoni e Barblan (in Simão et al., 2002), a programação estratégica, para responder inteiramente às necessidades de mudança, deve enquadrar-se num processo mais vasto de gestão estratégica que englobe não só o planeamento estratégico, mas também que valorize os processos dinâmicos e críticos de liderança capazes de ir além das estratégias presentes e desenharem novas estratégias.

3.3.2 Decréscimo de candidatos

Após um período de crescimento do número de candidatos ao Ensino Superior na época pós 25 de Abril (Réffega, 2000), a situação inverteu-se, registando-se uma redução significativa a partir de 1996 (CIPES, 1999).

No entanto, ao analisar-se os números referentes à evolução da relação entre a oferta e a procura de Ensino Superior (Quadro VII), verifica-se que entre 1990/91 e 2003/04, o número de vagas oferecidas conjuntamente pelo ensino público e não público, se manteve sempre superior à procura na 1ª Fase do Concurso Nacional de

Acesso, com excepção dos anos de 1990/91 e 1995/96 em que se verificou uma inversão da situação, com uma oferta inferior à procura.

Quadro VII
Evolução da relação entre a oferta e a procura de Ensino Superior - Vagas, candidatos e colocados na 1ª Fase do Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior

Ano lectivo	Número de vagas					1ª fase do concurso nacional de acesso ao ensino público		
	Ensino Público	%	Ensino não Público	%	Total	Candidatos	Colocados	%
1990/91	25 855	50,5	25 309	49,5	51 164	58 478	24 446	41,8
1991/92	28 041	46,2	32 675	53,8	60 716	55 741	27 250	48,9
1992/93	29 127	48,4	31 105	51,6	60 232	58 689	28 571	48,7
1993/94	31 847	49,8	32 119	50,2	63 966	57 916	30 476	52,6
1994/95	32 630	45,6	38 944	54,4	71 574	66 464	31 891	48,8
1995/96	34 306	47,9	37 286	52,1	71 592	80 009	33 473	41,8
1996/97	36 873	45,8	43 561	54,2	80 434	62 307	32 873	52,8
1997/98	40 704	47,5	44 935	52,5	85 639	52 122	35 452	68,0
1998/99	43 293	48,5	45 955	51,5	89 248	52 652	37 901	72,0
1999/00	46 243	50,5	45 312	49,5	91 555	48 051	36 782	76,5
2000/01	48 042	57,1	36 088	42,9	84 130	50 744	40 100	79,0
2001/02	49 355	58,0	35 695	42,0	85 050	45 210	36 381	80,5
2002/03	*49 740	58,2	*35 690	41,8	85 430	**46 293	**38 379	82,9
2003/04	*46 408	57,7	*34 022	42,3	80 430	**41 662	**36 077	86,6

Fonte: 1990/2002 - DGESup/DSAT, estatísticas in Simão et al., 2002, p. 205

2002/2004 *OCES – Direcção de Serviços de Estatísticas e Indicadores in Estatísticas do Ensino Superior - Vagas, Alunos Inscritos e Diplomados

**Direcção-Geral do Ensino Superior – Direcção de Serviços de Acesso in Ministério da Ciência e do Ensino Superior/Gabinete do Ministro, 2003

Os dados do Quadro VII, permitem fazer outras observações relevantes:

- A partir de 1998/99, a oferta do ensino superior não público decresce significativa e continuamente, registando-se em 2003/04, um total de -11933 vagas;
- No ano de 2001/02, pela primeira vez, o número de vagas do ensino superior público ultrapassou o número de candidatos à 1ª fase. O mesmo se verificou nos

dois anos seguintes, não obstante a redução do número de vagas²² (- 6,7%) registada a partir de 2002.

- Em relação a 2002, o número de candidatos diminuiu 10% (menos 4631 candidatos).

Relativamente a este último aspecto, é de referir que a evolução da procura por áreas de estudos revela que na área das Artes ocorreu um acréscimo de procura. No Quadro VIII pode observar-se, no entanto, que em todas as restantes áreas o número de candidatos decresceu.

Quadro VIII
Concurso Nacional de Acesso
1ª Opção dos candidatos por área de estudos

Área de estudos	Candidatos (1ª opção) 2002	Candidatos (1ª opção) 2003	2002->2003
Artes	2023	2222	9,8
Direito, Ciências Sociais e do Comércio e Serviços	15894	14617	- 8,0
Tecnologias	8931	8154	- 8,7
Saúde e Protecção Social	10854	9883	- 8,9
Agricultura	654	585	- 10,6
Ciências	2833	2451	- 13,5
Humanidades	1534	1298	- 15,4
Educação	3570	2452	- 31,3
Total	46293	41662	- 10%

Fonte: Direcção-Geral do Ensino Superior – Direcção de Serviços de Acesso in Ministério da Ciência e do Ensino Superior/Gabinete do Ministro, 2003, p.7 (adaptado)

A situação da procura ser inferior à oferta de vagas no Ensino Superior tenderá a manter-se já que, com base no estudo²³ “Simulação da Procura dos Ensinos Básico e Secundário” elaborado, em 1998, pela Direcção de Serviços de Avaliação e Prospectiva do Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação, o CIPES (1999) refere que em 2005/2006 haverá uma diminuição de

²² A redução do número de vagas atingiu (em 2003) todos os estabelecimentos de ensino superior tutelados exclusivamente pelo Ministério da Ciência e do Ensino Superior, com excepção das Escolas da Área da Saúde Não Integradas em que o número de vagas foi superior (4,1%) em relação a 2002 (Ministério da Ciência e do Ensino Superior/Gabinete do Ministro, 2003).

²³ No estudo não são incluídas as regiões autónomas da Madeira e dos Açores.

16.626 candidatos à entrada no Ensino Superior, admitindo a manutenção da taxa de transição para o Ensino Superior de 51%²⁴ verificada em 1995/96.

Segundo estatísticas do INE prevê-se uma redução da população portuguesa no escalão etário dos 20-24 anos de 841 350 em 1995, para apenas 641 690 em 2005 (-23,8%) e 556 607 em 2010 (- 33,8%) (CIPES, 1999).

Importa ainda salientar que, segundo a análise regional efectuada pelo CIPES (1999), a quebra prevista de candidatos não é uniforme (Quadro IX). Enquanto que a região Norte apresenta uma variação pouco significativa (-2,6%) no número de alunos no 12º ano entre 1995/96 e 2005/06, todas as outras regiões apresentam um decréscimo considerável, embora a região de Lisboa e Vale do Tejo apresente valores superiores (-42,9%) relativamente à região Centro (-23%), Alentejo (-29,9%) e Algarve (-30%).

Quadro IX
Número de alunos no 12º ano em 1995/96 e 2005/06
Ensino Diurno – escolas oficiais, particulares e cooperativas

Região	Valores observados (1995/96)	Valores estimados (2005/06)	%
Norte	36 362	35 426	- 2,6
Lisboa e Vale do Tejo	55 683	31 791	- 42,9
Centro	20 167	15 528	- 23,0
Alentejo	5 677	3 982	- 29,9
Algarve	4 643	3 248	- 30,0

Fonte: CIPES, 1999, pp. 16-20 (adaptado)

3.3.3 Acréscimo de concorrência

Ao cenário anteriormente descrito, sobre o decréscimo de candidatos ao Ensino Superior, importa associar a proliferação, ao longo dos últimos anos, de instituições

²⁴ Esta taxa de transição para o Ensino Superior resulta da observação efectuada sobre a forma como os alunos do 12º ano se comportaram no ano lectivo de 1995/96, e em que se verificou que os restantes 49% se distribuíam da seguinte forma: 25% dos alunos ficaram retidos e os restantes 24% abandonaram o sistema de ensino, ingressando na vida activa. Os alunos que decidiram ingressar na vida activa fizeram-no devido à idade (grupo dos 22 aos 24 anos) e ao nível de formação escolar dos pais – 75% dos alunos tem pais habilitados com um máximo de instrução equivalente à 4ª classe (CIPES, 1999).

de Ensino Superior²⁵ (Réffega, 2000). Neste enquadramento, depreende-se que a sobrevivência de muitas das instituições de Ensino Superior está em causa e que a competição para recrutamento de novos alunos, tenderá a ser cada vez mais forte.

Esta competição passará certamente pela capacidade de estimular novos segmentos de procura (Ministério da Educação/DGES, 1999), apostando em novos públicos de classes etárias mais alargadas do que as actuais, que variam sobretudo entre os 20 e os 24 anos (Réffega, 2000).

Nestes novos públicos, segundo o Ministério da Educação/DGES (1999), inserem-se (i) os que representam o conceito de formação ao longo da vida, como é o caso dos diplomados do Ensino Superior, que devem ser incentivados à formação contínua e (ii) os adultos sem formação superior que lutam com uma geração jovem altamente escolarizada e cujo acesso à educação deve ser promovido através da acreditação de formação profissional e do ajustamento dos planos de estudos do Ensino Superior às suas necessidades.

A emergência de novos públicos é também referida por Santos (2000) que acrescenta as implicações na forma de organização do ensino, nomeadamente:

- A importância da proximidade da instituição e da acessibilidade aos programas educacionais, seja em termos de proximidade física ou oferta de ensino à distância, seja por novas formas de ensino via Internet, ambas em franco desenvolvimento;
- A necessidade de abordagens modulares, flexíveis, na organização dos currícula, que possibilitem percursos intermitentes de formação e acumulação de créditos;
- O reconhecimento de formações prévias, adquiridas no mesmo ou em outros subsistemas, assim como a acreditação de experiências profissionais relevantes.
- A relevância de adequar os percursos de formação à vocação e capacidades de cada um.

Com o acréscimo de competição, as instituições de Ensino Superior vêem também acrescidas as suas responsabilidades em relação aos seus estudantes, que obrigam a “uma maior abertura a montante, no processo de formação e a jusante,

²⁵ Dos 42 estabelecimentos de Ensino Superior público e 37 de Ensino Superior privado a funcionar no início da década de 70, passou-se, respectivamente, a 152 e 81 estabelecimentos em funcionamento no início da década de 90 (Sá-Soares et al., 2000). Em 2002/2003 esses números subiram para 167 estabelecimentos de Ensino Superior público e 130 não públicos (Simão, et al., 2002).

traduzida, nomeadamente: (i) numa interacção mais forte com os estudantes do Ensino Secundário, para recrutar os melhores alunos; (ii) na necessidade de marketing e publicidade dos serviços educacionais oferecidos, para atrair novos públicos; (iii) no assumir de responsabilidades para com os graduados e o mercado de emprego, (...), investindo em gabinetes de saídas profissionais e na ligação às empresas e aos empregadores, potenciando o auto-emprego entre os graduados, etc.; (iv) na reorganização dos processos de formação deslocando o enfoque da “aquisição de conhecimentos” para a “aquisição de competências” (Santos, 2000, p.71).

3.3.4 Restrições financeiras

Como consequência da situação económica que Portugal atravessa presentemente, devido sobretudo ao facto de em 2001 o défice público ter ultrapassado o valor de referência de 3% definido pelo Pacto de Estabilidade e Crescimento (Comunicado do Conselho de Ministros de 25 de Julho, 2002), atingindo 4,1% do PIB, o Governo Português iniciou uma política de contenções na despesa pública. Sendo o Estado o principal financiador²⁶ da componente educativa do sistema (Ministério da Educação/DGES, 1999), essas contenções atingiram também o sistema de Ensino Superior pelo que até 2006, se espera um aumento nominal nulo nos financiamentos (Costa, 2003).

Esta situação surge agravada pelo decréscimo de candidatos ao Ensino Superior, devido à fórmula de determinação do orçamento de funcionamento que considera indicadores como o número de alunos da instituição e os rácios entre o número de alunos e o pessoal docente (Ministério da Educação/DGES, 1999).

A presente conjuntura torna essencial que as instituições de Ensino Superior tomem medidas no sentido de procurar alternativas de financiamento.

Simão et al. (2002) apresentam, como grandes componentes do financiamento das instituições de Ensino Superior, as provenientes de:

²⁶ O valor das propinas corresponde apenas a 8% do orçamento das instituições de Ensino Superior (Ministério da Educação/DGES, 1999).

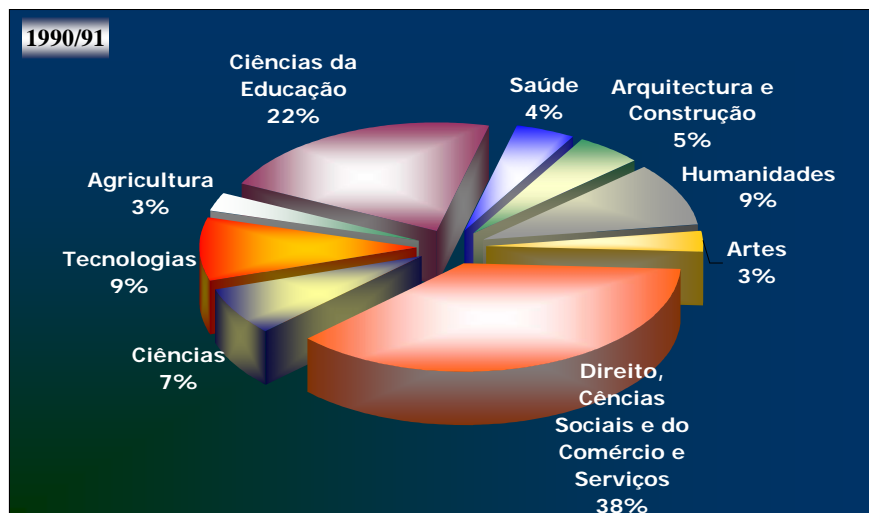
- Contratualização com o ministério da tutela de programas estratégicos de crescimento institucional com objectivos reais e metas quantificadas em termos de educação, formação e áreas de investigação;
- Contratualização com outros departamentos do Estado, a União Europeia, empresas, serviços e outras entidades, com o objectivo de realizar acções de internacionalização, de investigação ou de prestação de serviços altamente especializados;
- Tributos de frequência dos cursos ministrados;
- Prestação directa de serviços a formandos, empresas e outras entidades.

Referem ainda o quanto é imprescindível que, para além das instituições de Ensino Superior, o Estado incentive as empresas públicas e outras empresas com participação do Estado a contratualizarem com as instituições de Ensino Superior a formação e qualificação dos seus quadros, em vez de criarem elas próprias sectores de formação que, por falta de vocação e massa crítica, dificilmente poderão ser eficazes.

3.3.5 Excesso versus escassez de diplomados em determinadas áreas

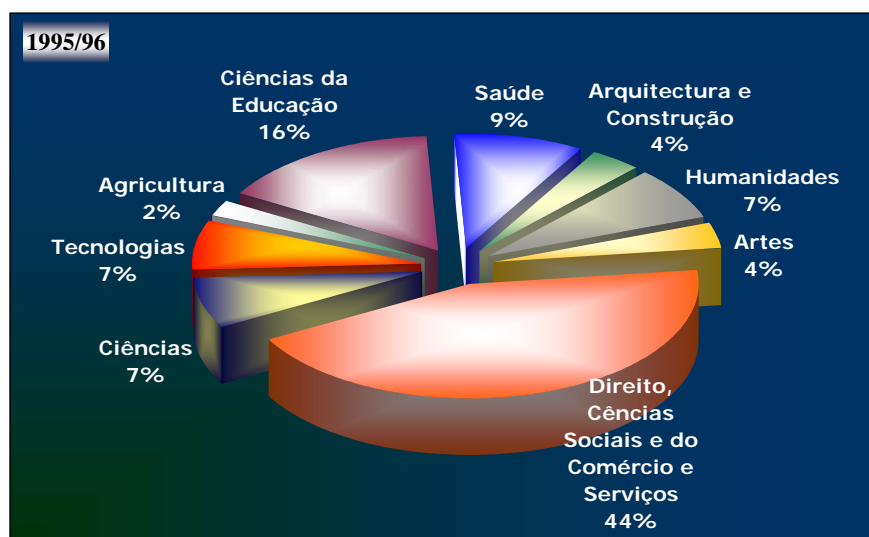
Ao longo da última década a concentração de diplomados nas diferentes áreas de estudos não tem sofrido grandes alterações. Verifica-se que em 1990/91, 1995/96 e 2000/2001, as áreas de Direito, Ciências Sociais e do Comércio e Serviços e Ciências da Educação são as que apresentam maior percentagem de diplomados. Como se observa nas Figuras 3.2, 3.3 e 3.4, nos mesmos anos lectivos, os cursos com menor percentagem de diplomados foram os de Artes, Agricultura e Arquitectura e Construção no ano lectivo de 1995/96.

No que diz respeito às restantes áreas, a variação apresentada nestes períodos de tempo é, de uma forma geral, pouco significativa, com excepção da Saúde em que de facto se regista um aumento considerável de diplomados que, contudo, não é suficiente para as necessidades do país.



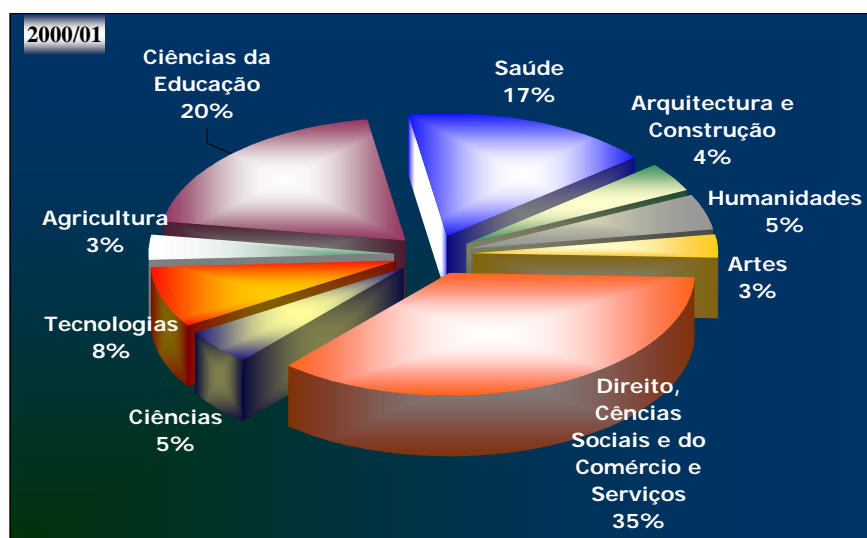
Fonte: DGESup/DSAT, Estatísticas in Simão et al., 2002, p. 215 (adaptado)

Figura 3.2 – Alunos diplomados por áreas científicas no ano lectivo de 1990/91



Fonte: DGESup/DSAT, Estatísticas in Simão et al., 2002, p. 215 (adaptado)

Figura 3.3 – Alunos diplomados por áreas científicas no ano lectivo de 1995/96



Fonte: DGESup/DSAT, Estatísticas in Simão et al., 2002, p. 215 (adaptado)

Figura 3.4 – Alunos diplomados por áreas científicas no ano lectivo de 2000/01

É importante salientar que no intervalo de tempo apresentado nas Figuras 3.2, 3.3 e 3.4 se mantém a mesma situação delineada anteriormente (Quadro X), isto é, as áreas de Direito, Ciências Sociais e do Comércio e Serviços e Ciências da Educação continuam a ser as que apresentam maior percentagem de diplomados, as áreas de Agricultura, Artes e Arquitectura e Construção as que apresentam menor percentagem e, as restantes áreas, à excepção da Saúde que tem vindo a apresentar um acréscimo de diplomados ao longo dos anos, a não registarem variações significativas.

Quadro X
Percentagem de diplomados por áreas científicas no período de 1991 a 1995 e 1996 a 2000

Intervalo de tempo	Ciências da Educação		Humanid.		Artes		Direito, C. Sociais e do Com. e Serv.		Ciências		Tecnol.		Arquitec. e Const.		Agricult.		Saúde		Total Diplom.
		%		%		%		%		%		%		%		%		%	
1991/95	20628	17	9621	8	4351	4	46909	40	8538	7	9836	8	5128	4	3569	3	9416	8	117996
1996/00	31043	16	11170	6	6934	4	82752	43	11749	6	16012	8	8174	4	5348	3	20069	10	193260

Fonte: DGESup/DSAT, Estatísticas in Simão et al., 2002, p.215 (adaptado)

Estes dados, face às novas solicitações da sociedade que passam por uma forma particularmente dramática de mutação no mercado de trabalho (Silva, 2000), tornam relevante a questão do desajustamento entre a oferta de formação superior e a procura dessa formação por parte dos empregadores. O mercado de trabalho, ao receber, em continuidade, percentagens de diplomados, que de uma forma geral, se mantiveram estáveis ao longo destes últimos onze anos (entre 1990/01), esgotou a capacidade de os absorver em algumas áreas e, noutras, acusa uma notória carência de diplomados disponíveis. Como consequência, detecta-se uma situação de desemprego ou sub-emprego crescente de diplomados (Silva, 2000), que continuará a agravar-se uma vez que a procura de formação superior por parte dos candidatos em 2003/04, nas áreas consideradas vitais para o desenvolvimento estratégico do país como as tecnologias (Simão et al., 2002) e as ciências²⁷, apresentam uma redução de, respectivamente, 8,7% e 13,5% (Quadro VIII) em relação ao ano de 2002/03 (Ministério da Ciência e do Ensino Superior/Gabinete do Ministro, 2003).

Verifica-se que o desajustamento entre a oferta de formação superior e a procura dessa formação por parte do mercado de trabalho (Figura 3.5) resulta: (i) de uma procura de formação superior, por parte dos candidatos, não coincidente com as realidades/necessidades do mercado de trabalho; (ii) de uma oferta de formação aos candidatos que, na generalidade não acompanha as mudanças do mercado de trabalho²⁸.

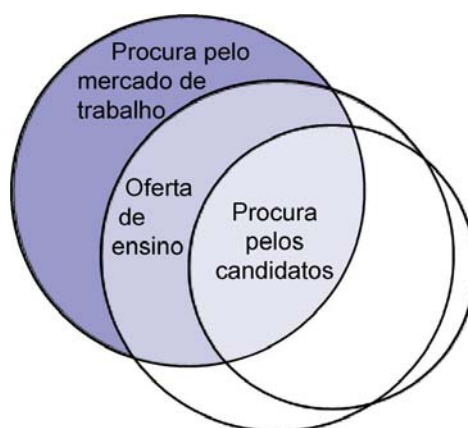


Figura 3.5 – Desajustamento entre a oferta de formação superior e a procura dessa formação por parte do mercado de trabalho

²⁷ As áreas de tecnologias e ciências são consideradas prioritárias pelo governo português (Ministério da Ciência e do Ensino Superior/Gabinete do Ministro, 2003).

²⁸ Segundo Coelho e Costa (2001) a este facto (cursos não sintonizados com as necessidades reais do mercado de emprego) acresce a fraca atracção para os cursos científicos e tecnológicos.

O comportamento por parte dos candidatos ao Ensino Superior, no que respeita à procura de cursos com baixo índice de empregabilidade tem, segundo o estudo realizado pelo Instituto de Prospectiva (1994) algumas razões justificativas:

- O facto de ser do sexo masculino ou feminino²⁹. Ainda existem algumas áreas como as engenharias em que a feminização tem sido muito mais lenta;
- A má orientação dos estudantes e suas famílias aquando da escolha do curso superior;
- O aproveitamento escolar. As classificações obtidas no 9º ano influenciam³⁰ a escolha da área a frequentar no 10º ano. Esta escolha terá repercussões na procura de ensino superior, dado que explica 52,1% da variância do curso do 12º ano que por sua vez explica 21,8% da área de formação superior e cursos escolhidos.

Deste modo, e uma vez que se assiste a uma forte feminização do Ensino Superior³¹, uma alteração futura da estrutura da procura de Ensino Superior dependerá grandemente da reorientação das escolhas das raparigas (Instituto de Prospectiva, 1994). Esta reorientação não pode, contudo, ser restrita, antes deverá abranger todos os estudantes que frequentam o Ensino Básico (sobretudo o 3º Ciclo) e Secundário, bem como as suas respectivas famílias informando-os não só sobre as mudanças que se têm vindo a verificar no meio envolvente e que afectam o mercado de trabalho mas também sobre as possibilidades de emprego que os diversos cursos lhes proporcionam (Batista, 1996).

No que diz respeito ao segundo ponto importa referir que as instituições de Ensino Superior, em resultado dos seus próprios interesses estratégicos, não acompanham as mudanças do mercado de trabalho no sentido de reajustar³² os cursos existentes

²⁹ Segundo o Instituto de Prospectiva (1994, p.89) "(...) as escolhas das raparigas, (...), são ainda substancialmente mediatizadas por antecipações profissionais de acordo com representações tradicionais (de onde resulta em especial a forte orientação das estudantes para o ensino e também para posições profissionais de menor poder)".

³⁰ Esta influência é relativamente moderada, sobretudo quando confrontada com a do sexo (Instituto de Prospectiva, 1994). No entanto, é do conhecimento geral que os resultados obtidos na disciplina de matemática são relativamente inferiores comparativamente com outras disciplinas. Neste sentido, não é de estranhar que aquando da escolha da área a frequentar no 10º ano, a opção seja a de enveredar pelas áreas de humanidades e ciências sociais em detrimento das áreas das Ciências e Tecnologias.

³¹ Os censos 2001 davam conta de uma relação de masculinidade da população com 21 ou mais anos com o Ensino Superior de 72 homens por cada 100 mulheres (Instituto Nacional de Estatística, 2002).

³² Este reajustamento passará, certamente, por uma reflexão sobre: os currículos dos cursos; a permanência de um número irracional de cursos ministrados (1569 em 2000/01), alguns dos quais praticamente sem alunos (Simão et al., 2002); as metodologias adoptadas no processo ensino-aprendizagem.

e criar novos cursos que respondam às suas necessidades (Correia et al, 2002), o que reforça o fosso existente, à partida, entre a procura por parte dos candidatos e a procura por parte do mercado de trabalho. Este comportamento afasta o Ensino Superior do cumprimento, em plenitude, de alguns dos objectivos que a Lei de Bases do Sistema Educativo (artigo 11º) estabelece, nomeadamente: (i) “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade (...)”; (ii) “estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade”.

Com o objectivo de minimizar esta situação, as instituições de Ensino Superior necessitam de adoptar uma postura mais actuante em relação à gestão da oferta. Nesse sentido é essencial uma maior proximidade com o tecido sócio económico que poderá passar pela constituição de “(...) um sistema permanente de levantamento de necessidades ao nível nacional/sectorial, regional e, progressivamente, estendido ao nível empresarial, que permita gerar uma coerência dinâmica entre a oferta e a procura de recursos humanos” (Conselho Nacional de Educação, 1996, p.129).

3.4 Missão do Ensino Superior

Segundo Costa (2000), o Ensino Superior necessita preparar-se para as mudanças. Neste sentido, identifica algumas das suas missões:

- Estar ao serviço da pessoa humana e da sociedade em geral;
- Contribuir para a implantação de sistemas de aprendizagem contínuos para todos os indivíduos;
- Contribuir, através do desbravar de novos caminhos, para um futuro melhor tanto para a sociedade como para o indivíduo. Nesse sentido, será necessário que o ensino superior para além de uma participação activa na resolução de problemas como a iliteracia, a exclusão social, o *gap* entre países desenvolvidos e os que estão em vias de desenvolvimento, promova o desenvolvimento humano sustentável, a partilha do conhecimento, o respeito universal pelos direitos humanos e a solidariedade intelectual e moral;

- Manter, ampliar e divulgar o conhecimento através da produção intelectual e da investigação. Isto no que respeita à ciência, à tecnologia e às ciências sociais e humanas, implica ter em consideração não só as necessidades da sociedade e o seu desenvolvimento económico, social e cultural, mas também as grandes tendências mundiais para os próximos anos.

Identifica ainda, como uma das mais importantes missões do Ensino Superior, a sua missão cultural e ética. Ou seja, impõe-se que coopere na preservação e afirmação da identidade cultural, fomenta a divulgação e criação de valores culturais, encoraje a diversidade cultural e participe energeticamente no desenvolvimento da compreensão intercultural.

4 Estudo da procura de cursos tecnológicos e não tecnológicos na Universidade do Minho

4.1 Objectivos e metodologia da investigação empírica

4.1.1 Objectivos da investigação

O estudo bibliográfico realizado na primeira parte do presente trabalho permitiu observar a existência de um desajustamento entre a procura de formação superior e as necessidades do mercado de trabalho em Portugal. Esta situação é determinada pela alta taxa de mudança da sociedade aos níveis económico, tecnológico e político-legal, que não foi acompanhada por transformações igualmente profundas nos sistemas de Ensino Superior. O problema tende a agravar-se uma vez que o número de candidatos continuará a reduzir por razões demográficas e, de igual modo, se prevê que a procura de formação superior nas áreas consideradas vitais para o desenvolvimento estratégico do país, como as tecnologias e as ciências, continue a registar variações negativas como se verificou nos anos lectivos de 2002/03 e 2003/04, que atingiram -8,7% e -13,5%, respectivamente.

A redução de procura nestas áreas aponta para um desequilíbrio crescente entre a procura de formação superior por parte dos candidatos e as necessidades do mercado de trabalho.

Assim, os objectivos da investigação a realizar consistem em:

- Analisar as motivações/razões que levaram os alunos a optar pelas áreas de estudos não tecnológica e tecnológica;
- Estudar os processos que conduzem à tomada de decisão de candidatura aos cursos seleccionados e fontes de informação utilizadas;
- Desenvolver um modelo de marketing que permita aos candidatos uma tomada de decisão mais ajustada à evolução do mercado de trabalho e que

confira às instituições de Ensino Superior um posicionamento diferenciado e competitivo.

4.1.2 Metodologia da investigação empírica

4.1.2.1 Selecção do universo e da amostra

Os objectivos propostos requeriam a recolha de informação junto aos alunos do 1º ano dos cursos da Universidade do Minho que integram as áreas não tecnológica e tecnológica. No primeiro caso, optou-se por excluir os cursos predominantemente orientados para o ensino e a saúde na medida em que, no primeiro caso, a generalidade da população conhece a deficiente situação de empregabilidade e, no segundo, a oferta de cursos e respectivos *numerus clausus* são fortemente controlados pelo Ministério da Educação. Procurou-se, igualmente, fazer coincidir estas áreas com os agrupamentos utilizados nas estatísticas oficiais do Ensino Superior em Portugal. Assim, a área não tecnológica integra cursos de Direito, Ciências Sociais, Comércio e Serviços e a área tecnológica os cursos de Engenharia e Informática de Gestão.

O universo assim definido é constituído por um total de 1565 alunos, 50,5% da área não tecnológica, distribuídos por 10 cursos, e 49,5% da área tecnológica, inscritos em 13 cursos (Quadro XI). Os questionários foram administrados por docentes durante as respectivas aulas pelo que, à partida, todos os indivíduos pertencentes ao universo tinham igual oportunidade de integrar a amostra e a sua constituição estava dependente de dois factores: disponibilidade dos docentes em colaborar na recolha de informação e da presença dos alunos na aula em que os questionários seriam apresentados. Após a recolha dos questionários e sua validação, verificou-se que a amostra era constituída por 414 inquiridos que representavam 26,5% do universo total, 25,2% dos alunos da área não tecnológica e 27,7% dos alunos da área tecnológica, pelo que foi considerada equilibrada e representativa do universo em análise.

Quadro XI
Estrutura do universo em análise e da amostra

Área de Estudos	Curso	População (N)³³	Amostra (n)
Não Tecnológica 50,5%	Comunicação Social	74	30
	Direito	138	54
	Administração Pública	54	—
	Geografia e Planeamento	59	24
	Psicologia	80	15
	Gestão	86	—
	Relações Internacionais	112	42
	Sociologia	92	24
	Economia	70	—
	Negócios Internacionais	25	10
	total	790	199
Tecnológica 49,5%	Eng. Biológica	67	26
	Eng. Civil	133	37
	Eng. Electrónica Industrial	58	23
	Eng. e Gestão Industrial	40	11
	Eng. Mecânica	57	19
	Eng. de Polímeros	30	11
	Eng. de Sistemas de Informática	148	—
	Eng. Têxtil	6	2
	Eng. do Vestuário	7	3
	Eng. de Materiais	11	—
	Informática de Gestão	124	45
	Eng. Biomédica	47	19
	Eng. de Comunicações	47	19
	total	775	215
Total		1565	414

4.1.2.2 O questionário e sua aplicação

De entre as várias técnicas passíveis de serem utilizadas na pesquisa, considerou-se que o inquérito por questionário seria a mais adequada ao estudo proposto. Esta técnica, que tem predominado nas ciências e na sociedade em geral (Silva e Pinto,

³³ Estes dados são relativos ao ano lectivo 2003/04.

1986), permite a recolha de informação sem que o investigador introduza algum tipo de subjectividade e, como tal, a probabilidade de distorção é menor (Marconi e Lakatos, 1996).

O questionário (cf. Anexo 1) foi elaborado tendo em conta os objectivos definidos para este estudo, a informação recolhida através da revisão bibliográfica e as sugestões dos diversos autores (Reis e Moreira, 1993; Hill e Hill, 2002), nomeadamente no que respeita à estrutura e aspecto geral do questionário, à extensão, clareza e tipos de questões e à importância da realização de um pré-teste.

No que diz respeito à estrutura, o questionário é composto por duas partes. Na primeira pretende-se recolher informações genéricas sobre os inquiridos, cursos que frequentam e condições de ingresso e uma segunda parte na qual são percorridas questões relacionadas com as razões de opção, momento de tomada de decisão e as fontes de informação utilizadas para apoio à tomada de decisão.

Quanto ao tipo de questões utilizaram-se predominantemente perguntas fechadas, de escolha múltipla e abertas. Uma vez elaborado o questionário, este foi sujeito a um pré-teste, junto de 50 alunos que integravam o universo, por forma a obter um *feedback* sobre a clareza das questões. O resultado do pré-teste conduziu à rectificação de alguns aspectos dando origem, assim, à versão final do questionário.

Dada a diversidade de cursos em análise e ao facto destes se encontrarem sediados em várias Escolas repartidas entre os Campus de Gualtar (Braga) e Azurém (Guimarães), foi solicitada a colaboração dos respectivos Directores de Curso, no sentido de procederem às diligências necessárias para a sua administração. Os Directores de Curso foram contactados directamente tendo-lhes sido explicada a importância da aplicação do questionário para a investigação. Desse modo foi definido o processo de entrega dos questionários para preenchimento, bem com a sua recolha. Os questionários enviados foram acompanhados de um documento no qual eram explicitados os objectivos, a importância da informação a recolher e a data de recolha dos inquéritos preenchidos. A distribuição dos formulários foi realizada durante o mês de Maio de 2004 na instituição, ao cuidado de cada um dos Directores de Curso, e a recolha processou-se duas semanas depois.

4.1.2.3 Tratamento dos dados

Após a recolha dos questionários, procedeu-se ao seu tratamento com recurso ao programa estatístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences) versão 12.0. A informação estatística foi, em seguida, analisada e interpretada. As perguntas abertas foram alvo de análise de conteúdo.

Os outputs do SPSS, que serviram de base à construção das figuras apresentadas no presente capítulo, são apresentados em anexo (cf. Anexo 2).

4.2 Apresentação e discussão dos resultados

4.2.1 Caracterização da amostra

A amostra, como referido anteriormente, é formada por 414 alunos que frequentam o 1º ano dos cursos em que se encontram inscritos. Destes 414 alunos, 48,1% frequentam cursos não tecnológicos e 51,9 % cursos tecnológicos (Quadro XII).

Quadro XII
Número de alunos por área de estudos

Área de Estudos	Nº de alunos	%
Não Tecnológica	199	48,1
Tecnológica	215	51,9
Total	414	100

No que diz respeito à variável sexo pode-se verificar-se que a amostra é constituída por 50,7% de alunos do sexo feminino e 49,3% do sexo masculino (Figura 4.1). Esta proximidade das percentagens entre ambos os sexos revela-se particularmente interessante quando alguns estudos (Instituto de Prospectiva, 1994; OCES, 2004) revelam uma forte feminização do Ensino Superior.

No entanto, como se observa no Quadro XIII, se a amostra apresenta proximidade entre as percentagens de alunos do sexo feminino e masculino, esta não se verifica quando se observa a sua distribuição por áreas de estudos. Assim, regista-se uma predominância de alunos do sexo feminino na área não tecnológica (dos 50,7% de

alunos do sexo feminino, 66,2% frequentam a área não tecnológica) e, do sexo masculino na área tecnológica (dos 49,3% de alunos do sexo masculino, 70,6% frequentam a área tecnológica).

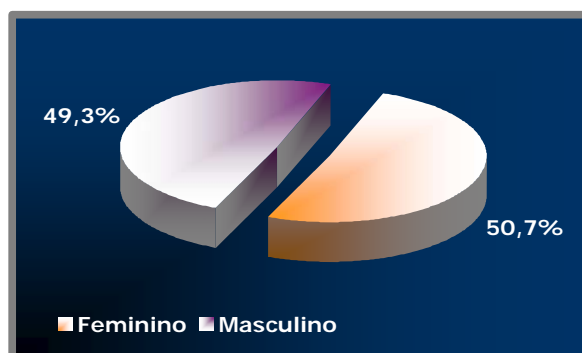


Figura 4.1 – Distribuição dos alunos por sexo

**Quadro XIII
Género por área de estudos**

		Área de estudos		
		Total	Não Tecnológica	Tecnológica
		%	%	%
Sexo	Masculino	49,3	29,4	70,6
	Feminino	50,7	66,2	33,8

No que respeita à distribuição dos inquiridos por grupos etários, verifica-se que a amostra é maioritariamente formada por indivíduos com idades inferiores a vinte anos (57,2%), embora com uma expressão significativa, conforme se pode observar na Figura 4.2, do grupo etário com idades compreendidas entre os 20 e os 24 anos.

Como se observa no Quadro XIV, verifica-se que mais de metade dos alunos com idade inferior a 20 anos (58,2%) se encontram na área tecnológica. O mesmo não se regista com os restantes grupos etários, já que na área tecnológica se concentram apenas 46,2% de alunos com idades compreendidas entre os 20 a 24 anos e 32,4% dos que têm mais de 24 anos. Esta distribuição poderá ser explicada pelo facto dos cursos de natureza tecnológica exigirem elevada assiduidade e

funcionarem em horários diurnos o que é incompatível com situações em que os estudantes mantenham ocupações profissionais, o que tende a ocorrer com mais frequência com os alunos que ingressam tardiamente no Ensino Superior.

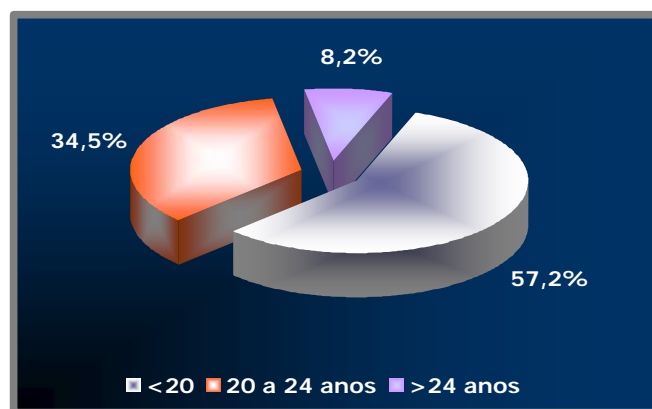


Figura 4.2 – Distribuição dos inquiridos por grupos etários

Quadro XIV
Grupos etários por área de estudos

		Área de estudos		
Idade		Total	Não Tecnológica	Tecnológica
		%	%	%
	< 20 anos	57,2	41,8	58,2
	20 a 24 anos	34,5	53,8	46,2
	> 24 anos	8,2	67,6	32,4

Em relação à opção em que colocaram o curso que se encontram a frequentar, como se observa na Figura 4.3, 77,8% dos alunos inquiridos estão nos cursos que escolheram como 1ª opção e 22,2% noutras opções. A elevada percentagem de alunos que ingressaram nos cursos em 1ª opção acompanha as médias nacionais que, por sua vez, resultam da diminuição do número de candidatos ao Ensino Superior.

Entre os alunos que ingressaram nos respectivos cursos em 1ª opção, 49,4% entraram na área não tecnológica e 50,6% na área tecnológica. No que respeita aos restantes alunos, verifica-se que 14% frequentam o curso que colocaram em segunda opção, 3,1% no da sua terceira opção e somente 1% em sexta opção.

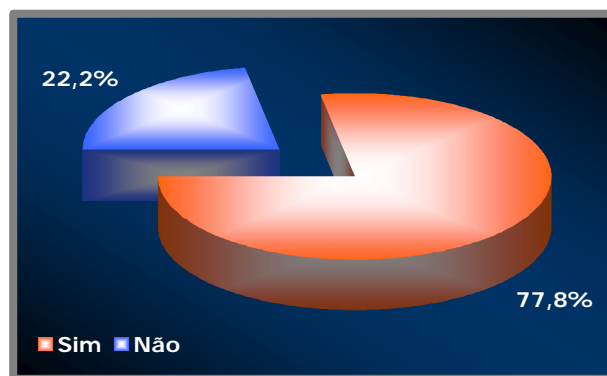


Figura 4.3 – Frequência do curso em primeira opção

Entre os alunos que não entraram nos cursos que frequentam em 1ª opção (22,2%), 56,5% encontram-se na área tecnológica e 43,5% na área não tecnológica.

Como se observa no Quadro XV, entre os alunos que ingressaram em cursos que tinham escolhido em 2ª a 6ª opções, verifica-se que dos que optaram em 1ª opção por um curso da área não tecnológica e foram colocados em cursos da área tecnológica (57,1%) a totalidade manifesta que não pretende mudar de curso. Globalmente 83,7% dos alunos que não ingressaram nos cursos da sua 1ª opção não pretendem pedir transferência de curso.

Quadro XV
Opção do curso por área de estudos

Opção do curso	Total (%)	Área de estudos	
		Não Tecnológica	Tecnológica
1ª Opção	77,8	49,4	50,6
Outra opção (curso)	22,2	<div> <div>Não querem mudar (%)</div> <div>83,7</div> </div>	
2ª Opção	14,0		
3ª Opção	3,1	43,5 %	
4ª Opção	2,2	56,5 %	
5ª Opção	1,9	1ª Opção/outra área de estudos	
6ª Opção	1,0	17,5 %	
		57,1 %	
		Não querem mudar	
		85,7%	
		100%	

4.2.2 Momento da tomada de decisão

As respostas dos inquiridos quanto ao momento da decisão sobre o curso a que se candidataram em 1ª opção revelaram que 54,1% dos alunos realizaram a sua escolha no ano da candidatura ao Ensino Superior, 17,9% tomaram a decisão um ano antes da candidatura e 28% dois ou mais anos antes da candidatura (Figura 4.4).

Como se observa no Quadro XVI, dos 54,1% de alunos que tomaram a decisão no ano da candidatura, mais de metade (60,7%) optaram por cursos tecnológicos. Entre os alunos que tomaram a decisão um ano antes da candidatura (17,9%) e aqueles que o fizeram dois ou mais anos antes da candidatura (28%), mais de metade (59,5% e 57,8%, respectivamente) optaram por cursos não tecnológicos.

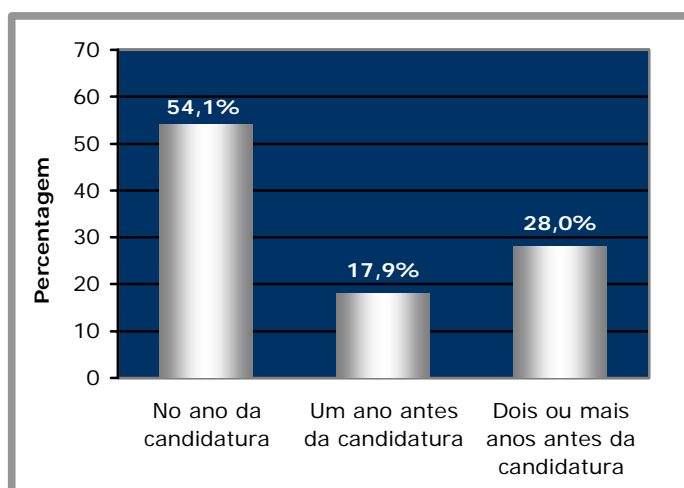


Figura 4.4 – Momento da tomada de decisão

Quadro XVI
Momento da tomada de decisão por área de estudos

		Área de estudos		
Momento da tomada de decisão		Total	Não Tecnológica	Tecnológica
		%	%	%
	No ano da candidatura	54,1	39,3	60,7
	Um ano antes da candidatura	17,9	59,5	40,5
	Dois ou mais anos antes da candidatura	28,0	57,8	42,2

Numa tentativa de aprofundar esta questão, procurou-se avaliar se a idade e/ou o sexo dos alunos influenciaram o momento da tomada de decisão.

No que respeita à idade dos alunos, verificou-se que em todos os grupos etários a escolha no próprio ano da candidatura ocorre, no mínimo, em 50% dos casos. As percentagens seguintes mais elevadas, entre 27 e 29%, são as que reflectem escolhas realizadas há dois ou mais anos (Quadro XVII).

As diferenças registadas entre os momentos de escolha dos cursos e os escalões etários, se bem que existentes, revelam-se pouco significativas e podem resumir-se na afirmação de que pouco mais de metade dos candidatos escolhe os cursos sobre a candidatura, quase 30% apresentam opções estruturadas ao longo do tempo e apenas 15 a 20% dos candidatos realizam opções num horizonte temporal de um ano antes da candidatura.

Quadro XVII
Momento da tomada de decisão por grupos etários

		Momento da tomada de decisão		
		No ano da candidatura	Um ano antes da candidatura	Dois ou mais anos antes da candidatura
		%	%	%
Idade	< 20 anos	53,2	19,0	27,8
	20 a 24 anos	56,6	15,4	28,0
	> 24 anos	50,0	20,6	29,4

No que diz respeito ao sexo dos alunos, verifica-se que o momento da tomada de decisão para os do sexo masculino é, preferencialmente, o do ano da candidatura visto que quase 60% tomaram a decisão no ano em que tinham de se candidatar ao Ensino Superior. Entre os alunos do sexo feminino esta percentagem é inferior, não chegando aos 50%. A percentagem de alunos que concretizam as suas opções dois anos ou mais antes da candidatura é também superior nos alunos do sexo feminino do que no masculino, com 32% contra 24%, respectivamente. As opções realizadas com um ano de antecedência sobre as candidaturas são mais próximas nos dois sexos, sendo de 17% no caso do sexo masculino e 19% no feminino (Quadro XVIII).

Quadro XVIII
Momento da tomada de decisão por sexo

		Momento da tomada de decisão		
		No ano da candidatura	Um ano antes da candidatura	Dois ou mais anos antes da candidatura
		%	%	%
Sexo	Masculino	59,3	16,7	24,0
	Feminino	49,0	19,0	31,9

4.2.3 Motivações dos candidatos na escolha do curso de 1ª opção

Quando questionados sobre as principais razões de escolha dos cursos que seleccionaram em 1ª opção (no máximo 3), verifica-se que, globalmente, as três razões apontadas pelos alunos como sendo as mais importantes são a *carreira profissional aliciante* (62,8%), as *boas expectativas de emprego* no final do curso (60,6%) e o *desenvolvimento intelectual que o curso proporciona* (36,5%).

Contudo, este padrão de motivações surge muito diverso quando observadas as áreas em que os inquiridos se encontram. Nos cursos da área tecnológica, as principais motivações são as *boas expectativas de emprego* (89,3%), a *carreira profissional aliciante* (61,9%), a *profissão bem remunerada* (34,4%) e o *desenvolvimento intelectual* (21,4%). Nos cursos da área não tecnológica, a principal razão da escolha é a *carreira profissional aliciante* (63,8%), o *enriquecimento cultural* (53,8%), o *desenvolvimento intelectual* (52,8%) e o *prestígio social da profissão* (32,7%).

No que respeita às restantes questões, conforme se observa no Quadro XIX, factores como *médias de acesso baixas*, *influência de interesses profissionais da família* e *influência de colegas e amigos* surgem com maior relevo nos alunos que se encontram nos cursos da área tecnológica.

É interessante verificar que, para os alunos que optaram por cursos não tecnológicos o facto do curso proporcionar *boas expectativas de emprego* não é relevante pois apenas 29,6% dos alunos consideraram ser esta uma das razões que os levaram a optar pelo curso em 1ª opção. Tal implica que a generalidade destes alunos tem consciência das dificuldades que vão enfrentar após o término do curso ao nível das perspectivas de empregabilidade.

Quadro XIX
Motivos da candidatura ao curso/área de estudos em 1ª opção

Motivos da candidatura ao curso/área de estudos em 1ª opção	Área de estudos		
	Total	Não Tecnológica	Tecnológica
	%	%	%
Boas expectativas de emprego no final do curso	60,6	29,6	89,3
Prestígio social da profissão	25,6	32,7	19,1
Carreira profissional aliciante	62,8	63,8	61,9
Profissão bem remunerada	26,1	17,1	34,4
Desenvolvimento intelectual	36,5	52,8	21,4
Enriquecimento cultural	30,2	53,8	8,4
Médias de acesso baixas	9,7	5,5	13,5
Influência de interesses profissionais da família	10,4	6,0	14,4
Influência de colegas / amigos	12,1	9,0	14,9
Resultado de testes vocacionais	12,3	13,6	11,2

Considerando, ainda, a questão das razões de escolha dos cursos de 1ª opção por sexos (Quadro XX), verifica-se que o sexo masculino aponta as *boas expectativas de emprego* no final do curso como sendo o motivo principal para a opção efectuada (71,1%) e o sexo feminino a *carreira profissional aliciante* que o curso proporciona (64,8%). No que diz respeito às restantes motivações mais assinaladas o que se constata é que o facto do curso proporcionar uma *carreira profissional aliciante* é também tido em conta pelo sexo masculino (60,8%) assim como as *boas expectativas de emprego* no final do curso pelo sexo feminino (50,5%). A acrescentar, o sexo masculino considera ainda relevante o facto do curso proporcionar uma *profissão bem remunerada* (31,4%) e os alunos do sexo feminino referem o *desenvolvimento intelectual* proporcionado pelo curso (41,9%).

Por último, observa-se que a motivação para a escolha do curso de primeira opção relacionada com as *boas expectativas de emprego* no final do curso não é prioritária para metade do total de inquiridos do sexo feminino e tal é consistente com a distribuição por sexo e por área de estudos dado que a área não tecnológica é maioritariamente constituída por mulheres (66,2%), enquanto que a tecnológica é predominantemente masculina (70,6%).

Relativamente às motivações apresentadas pelos diferentes grupos etários (Quadro XX) verifica-se que no escalão etário mais jovem, com idades inferiores a vinte anos, a principal motivação é a *carreira profissional aliciante* (66,7%), seguindo-se as *boas expectativas de emprego* no final do curso (62%) e o *desenvolvimento intelectual* (35,4%). No escalão dos vinte aos vinte e quatro anos assiste-se a uma inversão das duas primeiras motivações, surgindo as *boas expectativas de emprego* no final do curso em primeiro lugar (61,5%) e a *carreira profissional aliciante* em segundo (59,4%). Em terceira posição surge igualmente o *desenvolvimento intelectual* como um factor que influenciou a escolha de 35% dos alunos. No escalão etário mais alto, as opções foram fortemente influenciadas pela oportunidade de *desenvolvimento intelectual* e a *carreira profissional aliciante*, ambas as razões apontadas por 50% dos inquiridos. As *boas expectativas de emprego* foram referidas por 47,1% dos inquiridos e 35,3% consideraram importante na sua decisão o *enriquecimento cultural* proporcionado pelo curso.

Quadro XX
Motivos da candidatura ao curso/área de estudos
em 1ª opção por género e grupos etários

Motivos da candidatura ao curso/área de estudos em 1ª opção	Género		Idade		
	Masculino	Feminino	< 20 anos	20-24 anos	> 24 anos
Boas expectativas de emprego no final do curso	71,1	50,5	62,0	61,5	47,1
Prestígio social da profissão	21,1	30,0	27,0	23,8	23,5
Carreira profissional aliciante	60,8	64,8	66,7	59,4	50,0
Profissão bem remunerada	31,4	21,0	24,5	28,0	29,4
Desenvolvimento intelectual	30,9	41,9	35,4	35,0	50,0
Enriquecimento cultural	23,0	37,1	30,0	29,4	35,3
Médias de acesso baixas	11,3	8,1	11,0	7,7	8,8
Influência de interesses profissionais da família	12,3	8,6	8,4	14,0	8,8
Influência de colegas / amigos	13,2	11,0	11,8	14,0	5,9
Resultado de testes vocacionais	11,8	12,9	13,9	11,2	5,9

4.2.4 Informação procurada e obtida

A obtenção de informações relativamente ao curso a que se candidataram ao Ensino Superior em 1ª opção parece não ter sido importante para 17,9% dos

alunos, que afirmam não ter procurado quaisquer informações. Conforme se pode observar na Figura 4.5, o mesmo não se verifica com a grande maioria dos alunos (82,1%) que consideraram ser necessário recolher informações sobre o curso.

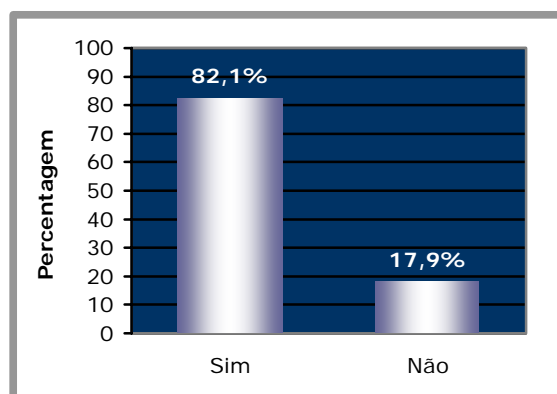


Figura 4.5 – Procura de informação

Por área dos cursos, verifica-se que os alunos que procuraram informação, de qualquer natureza, se repartem de forma quase idêntica pelas duas áreas em estudo: 49,1% dos inquiridos da área não tecnológica e 50,9% da área tecnológica. No que respeita aos que não procuraram informação, como se observa no Quadro XXI, pertencem, em percentagem significativamente mais alta, à área tecnológica (56,8%).

Quadro XXI
Procura de informação por área de estudos

		Área de estudos		
		Total	Não tecnológica	Tecnológica
		%	%	%
Procura de informação	Sim	82,1	49,1	50,9
	Não	17,9	43,2	56,8

Aos alunos que procuraram informação (82,1%) foi solicitado que assinalassem as três principais fontes de informação em que se basearam para apoio da escolha do curso que seleccionaram em 1ª opção. Como se pode observar no Quadro XXII, mais de metade dos inquiridos recorreram à Internet (53,5%) e às opiniões dos colegas e amigos (52,9%). Cerca de um terço procurou também informações junto

a familiares (33,5%), recorreu à orientação escolar no estabelecimento de ensino que frequentou (31,2%), a brochuras dos estabelecimentos de Ensino Superior (33,2%) e às acções de informação e divulgação nas suas escolas (34,1%).

No que respeita às áreas de estudos verifica-se que, os alunos que procuraram informação e optaram por cursos não tecnológicos (49,1%) se basearam sobretudo na Internet (50,3%), na opinião de colegas e amigos (49,1%), na imprensa/comunicação social (38,9%) e nas acções de informação e divulgação nas escolas (37,7%). Os alunos dos cursos da área tecnológica que procuraram informação indicam como principais fontes de informação a Internet (56,6%), os colegas e amigos (56,6%), a família (38,2%) e as brochuras dos estabelecimentos de Ensino Superior (32,4%). Estes dados revelam-se particularmente interessantes pois duas das três principais fontes de informação assinaladas pelos alunos que optaram por cursos não tecnológicos são fontes impessoais (Internet e imprensa/comunicação social) verificando-se o inverso relativamente aos alunos que optaram por cursos tecnológicos, isto é, das três principais fontes por eles assinaladas, duas são fontes pessoais (colegas/amigos e familiares).

Entre as várias fontes de informação aquela que se revelou de menor importância foi a visita às instituições de Ensino Superior que, contudo, acusou um maior número de referências entre os alunos da área tecnológica.

Quadro XXII
Fontes de informação em que os alunos se basearam para a
escolha do curso/área de estudos em 1ª opção

Fontes de informação em que os alunos se basearam para a escolha do curso/área de estudos em 1ª opção	Área de estudos		
	Total	Não tecnológica	Tecnológica
	%	%	%
Acção de informação e divulgação na sua escola	34,1	37,7	30,6
Visita às instituições de Ensino Superior	16,8	14,4	19,1
Informação de familiares	33,5	28,7	38,2
Informação de colegas/amigos	52,9	49,1	56,6
Orientação escolar no ensino secundário	31,2	34,7	27,7
Brochuras do estabelecimento de Ensino Superior	33,2	34,1	32,4
Imprensa/comunicação social	26,2	38,9	13,9
Internet	53,5	50,3	56,6

Os canais de comunicação pessoal como a Internet, brochuras dos estabelecimentos de Ensino Superior e imprensa/comunicação social, no seu conjunto, foram utilizados por 77,6% dos inquiridos, 52,7% dos alunos dos cursos não tecnológicos e 47,3% dos alunos dos cursos tecnológicos (Quadro XXIII).

Quadro XXIII
Procurou informação através das fontes impessoais
(Brochuras, Imprensa/Comunicação social e/ou Internet)

Procurou informação	Procurou informação em fontes impessoais	Área de estudos	
		Não Tecnológica	Tecnológica
%	%	%	%
82,1	77,6	52,7	47,3

As informações obtidas pelos alunos que referiram aquelas fontes impessoais versaram, predominantemente, as condições de acesso (77,7%), o currículo do curso (70,8%) e as saídas profissionais (70,5%). As características da instituição são referidas apenas por 29,5% dos inquiridos que recorreram a estas fontes de informação, como se observa no Quadro XXIV.

Por áreas dos cursos, verifica-se que mais de metade dos 52,7% dos alunos que optaram por cursos não tecnológicos obtiveram informações sobre condições de acesso (75,5%), currículo do curso (70,5%) e saídas profissionais (61,9%). No que diz respeito às características da instituição, apenas 32,4% afirmam ter obtido esta informação. Estes dados são similares aos apresentados na área tecnológica visto que, dos 47,3% de alunos que optaram por cursos tecnológicos e procuraram informações em fontes impessoais, mais de metade obtiveram informações sobre condições de acesso (80,0%), currículo do curso (71,2%) e saídas profissionais (80,0%) e menos de um terço (26,4%) se interessaram por informações sobre as características da instituição.

Quadro XXIV
Informações obtidas através das fontes impessoais
(Brochuras, Imprensa/Comunicação social ou Internet)

Informações obtidas	Área de estudos		
	Total	Não Tecnológica	Tecnológica
	%	%	%
Condições de acesso	77,7	75,5	80,0
Currículo do curso	70,8	70,5	71,2
Saídas profissionais	70,5	61,9	80,0
Características da instituição	29,5	32,4	26,4

Quanto às informações que os alunos gostariam de ter obtido sobre o curso a que se candidataram em 1ª opção mas às quais não tiveram acesso, foi possível, através da análise de conteúdo das respostas dadas, constituir três grupos de informações que podem ser definidas como *saídas profissionais e índice de empregabilidade, conteúdos programáticos e avaliação e condições infra-estruturais dos estabelecimentos de Ensino Superior*.

No Quadro XXV pode observar-se que, dos 82,1% de alunos que procuraram informações, 65,3% consideram ter obtido todas as informações necessárias e 34,7% gostariam de ter obtido mais informações. Destes últimos, 49,2% afirmam que gostariam de ter acesso a informações sobre as saídas profissionais e o índice de empregabilidade do curso, 46,6% gostariam de saber quais os conteúdos programáticos abordados nas diferentes disciplinas que compõem o currículo do curso e como é efectuada a avaliação e 4,2% gostaria de ter obtido informações sobre as infra-estruturas do estabelecimento de Ensino Superior.

Observa-se, ainda, que dos 17,9% de alunos que não procuraram informação, 32,4% declaram ter necessidade de informação. Estes últimos dados parecem contraditórios mas quase metade deste grupo (45,8%) refere que as informações que gostaria de ter obtido coincidem com as mencionadas pelos que procuraram informação (saídas profissionais e o índice de empregabilidade do curso e conteúdos programáticos e métodos de avaliação).

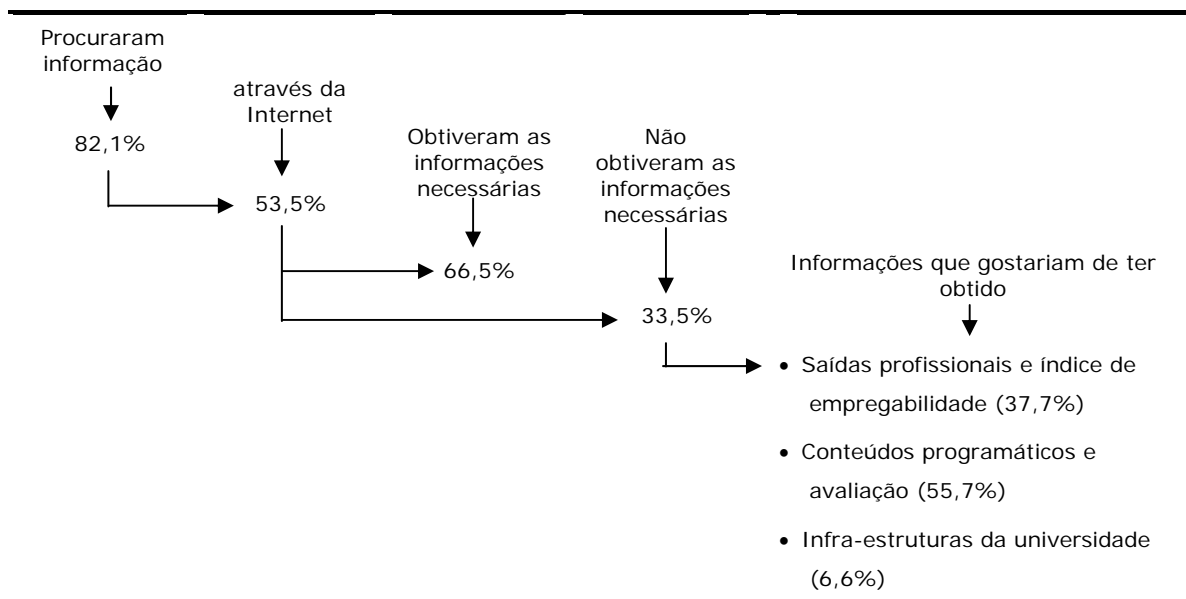
O tipo de respostas permite concluir que os alunos que não procuraram informação foram aqueles que assumiram que sabiam o que pretendiam no momento da candidatura, embora sem terem identificado as influências que determinaram a escolha.

Quadro XXV
Informações que gostariam de ter obtido

		Informações que gostariam de ter obtido					
Procurou informação		Total	Obtiveram as informações necessárias	gostariam de ter obtido mais informações	Saídas profissionais e índice de empregabilidade	Conteúdos programáticos e avaliação	Infra-estruturas da universidade
		%	%	%	%	%	%
Procurou informação	Sim	82,1	65,3	34,7	49,2	46,6	4,2
	Não	17,9	—	32,4	45,8	54,2	—

Com o objectivo de verificar se a situação de reconhecimento de falta de informação afectava os alunos que tinham recorrido à Internet, apontada como a principal fonte de informação por 53,5% dos alunos, foi realizado o cruzamento entre estas duas variáveis. Verifica-se que, destes, 66,5% dizem ter obtido as informações necessárias e 33,5% que as consideraram insuficientes (Quadro XXVI). Destes 33,5%, 37,7% gostariam de ter obtido informações sobre as saídas profissionais e o índice de empregabilidade do curso, 55,7% gostariam de saber quais os conteúdos programáticos abordados nas diferentes disciplinas que compõem o currículo do curso e como é efectuada a avaliação e 6,6% gostaria de ter obtido informações sobre as infra-estruturas da universidades.

Quadro XXVI
Informações obtidas através da Internet/Informações que gostariam de ter obtido



4.2.5 Conclusões do estudo

No estudo realizado é possível observar um perfil dominante dos alunos dos cursos tecnológicos e não tecnológicos. Assim, como se observa na Figura 4.6, verifica-se que os alunos que optaram por cursos não tecnológicos são maioritariamente alunos do sexo feminino, essencialmente pertencentes aos grupos etários entre os 20 e 24 anos e mais de 24 anos, com uma expressão significativa de alunos com menos de 20 anos. As principais motivações para a escolha do curso são a carreira profissional aliciante, o enriquecimento cultural e o desenvolvimento intelectual que o curso proporciona. No que diz respeito ao momento da tomada de decisão em relação ao curso a que se candidataram ao Ensino Superior em 1ª opção e às três principais fontes de informação em que se basearam para efectuar essa escolha, estes alunos tomaram a decisão sobretudo nos anos que antecedem o ano da candidatura e as principais fontes de informação foram a Internet, os colegas/amigos e a imprensa/comunicação social.

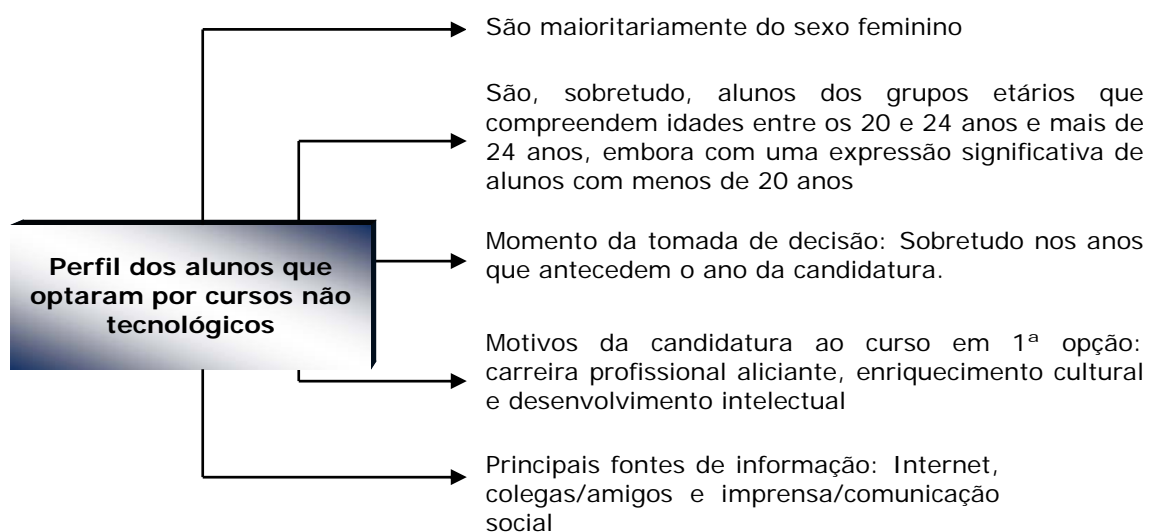


Figura 4.6 – Perfil dos alunos que optaram por cursos não tecnológicos

Relativamente aos alunos que optaram por cursos tecnológicos, pode observar-se na Figura 4.7 que são maioritariamente alunos do sexo masculino. No que diz respeito à idade são, sobretudo, alunos com menos de 20 anos e as principais motivações apresentadas são as boas expectativas de emprego no final do curso, a carreira profissional aliciante e o facto do curso poder proporcionar uma profissão bem remunerada. Quanto ao momento da tomada de decisão pelo curso a que se candidataram ao Ensino Superior em 1ª opção e às três principais fontes de

informação em que os alunos se basearam para terem efectuado essa escolha, os resultados mostraram que estes alunos tomaram a decisão sobretudo no ano da candidatura e que as principais fontes de informação em que se basearam foram a Internet, os colegas/amigos e a família.

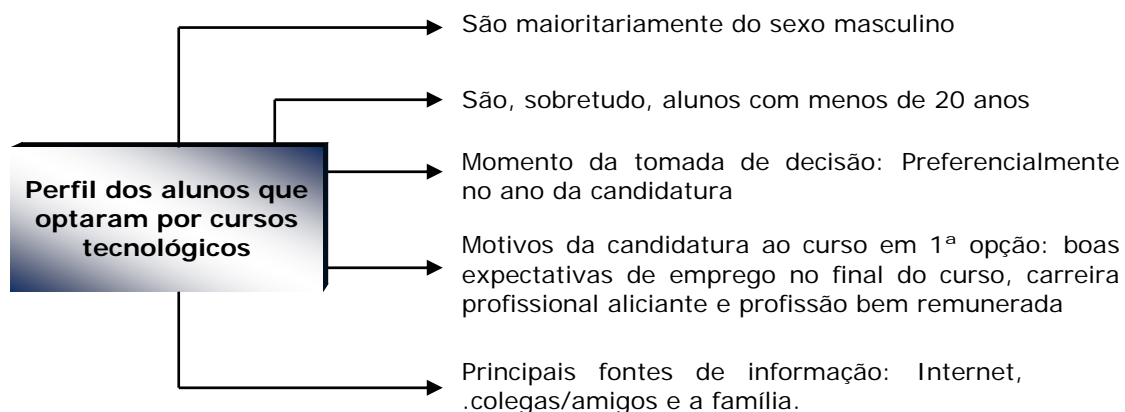


Figura 4.7 – Perfil dos alunos que optaram por cursos tecnológicos

Pode, ainda, concluir-se que as tomadas de decisão dos escalões etários mais jovens, sobre os cursos escolhidos em primeira opção, tendem a ser insuficientemente informadas pois a influência dos colegas e amigos se revela muito determinante e aspectos fundamentais para o sucesso escolar, tais como as condições infraestruturais dos estabelecimentos de ensino, não são genericamente consideradas. Outro factor revela a deficiência da informação para uma adequada selecção do curso de 1ª opção: o facto dos alunos que foram colocados noutra opção que não a primeira, em alguns casos com troca de áreas, se encontrarem maioritariamente satisfeitos e não quererem pedir transferência de curso. Este facto levanta, ainda, outra questão que é a de compreender os critérios de selecção das várias opções. Se alunos que escolhem, em 1ª opção, cursos não tecnológicos e após serem colocados em cursos tecnológicos se sentem satisfeitos e não pretendem transferência, tal pode significar que a falta de uma correcta informação, sobre os múltiplos aspectos relacionados com a frequência do Ensino Superior, será causa de uma menor afluência aos cursos desta área.

No que respeita ao facto dos cursos tecnológicos e não tecnológicos apresentarem uma clara atractividade baseada no sexo revela, também, que os jovens estudantes são influenciados pela família e por orientações profissionais tradicionais para os

dois sexos, o que desvia dos cursos tecnológicos as jovens, que se concentram em cursos não tecnológicos, o que levanta, uma vez mais, a questão da informação adequada dos candidatos e suas famílias em particular e da população em geral.

A orientação dos alunos do escalão etário mais elevado para cursos da área não tecnológica é compreensível devido ao facto da entrada tardia no Ensino Superior representar interrupção de estudos, mais difícil de ultrapassar nas disciplinas de natureza científica ou pelo facto de se tratar de alunos com outras actividades para além das académicas, não compatíveis com a obrigatoriedade de presença prolongada na escola.

As motivações apontadas pelos alunos para a sua escolha do curso de 1ª opção revelam que estes possuem consciência das condições de empregabilidade oferecidas, embora possam não conhecer claramente as saídas profissionais das áreas que escolheram. Assim, para os alunos dos cursos tecnológicos, a empregabilidade e os níveis de remuneração são determinantes, enquanto que os alunos dos cursos não tecnológicos buscam, sobretudo, carreiras aliciantes (que os satisfaçam enquanto indivíduos) e a oportunidade de desenvolvimento intelectual e cultural.

No que respeita às fontes de informação, importa salientar que se a Internet é o meio preferencial de recolha de informação, o facto é que apenas pouco mais de metade dos alunos recorreram a ela. Isto pode implicar que este suporte não se encontra, ainda, acessível à generalidade dos jovens, mesmo daqueles que pretendem ingressar no Ensino Superior, e que o recurso a este suporte não pode, no curto e médio prazo, ser sobrevalorizado em relação a outros canais de comunicação, nomeadamente os que facilitem a difusão de informação junto dos jovens e suas famílias.

5 Conclusões

5.1 A problemática do Ensino Superior e o marketing

O Ensino Superior é um serviço complexo e as instituições que o desenvolvem têm, à partida, uma missão que pode ser entendida como possuindo duas dimensões específicas, se bem que correlativas: a primeira está relacionada com a sua função de preparação dos recursos humanos com formação superior especializada os quais, através do seu desempenho profissional e social, são os agentes nucleares do desenvolvimento de todo o tecido económico; a segunda dimensão refere-se à capacidade do Ensino Superior para satisfazer positivamente as expectativas de valorização pessoal e profissional dos diplomados. Estas duas dimensões cruzam-se de forma evidente mas importa ter presente que a satisfação pessoal dos diplomados não implica, necessariamente, que a formação recebida possa, de forma visível, contribuir para o desenvolvimento global da sociedade em geral e do tecido económico em particular. Para que isso aconteça, é fundamental que as graduações correspondam às necessidades dos agentes económicos quer em número de diplomados quer em especializações obtidas e competências dominadas.

As necessidades de formação superior especializada, por parte dos agentes económicos, evoluem mais rapidamente do que os sistemas de valores sociais. Assim, requerem um grande esforço de acompanhamento das mudanças por parte das instituições de Ensino Superior, que necessitam actuar eficazmente nas vertentes ensino e investigação para garantir a permanente actualização dos seus planos curriculares e conteúdos programáticos. Contudo, a visibilidade social das mudanças, que ocorrem ao nível da alteração das necessidades de competências das entidades empregadoras, pode não ser percebida ou interpretada adequadamente pelos candidatos ao Ensino Superior e suas famílias, gerando-se desajustamentos entre a procura de cursos à entrada e procura de competências à saída.

Um dos desequilíbrios identificados respeita à redução da procura, pelos candidatos, de cursos das áreas científicas e tecnológicas, vitais para o

desenvolvimento do país, acompanhada pelo crescimento ou manutenção da procura de áreas de baixa empregabilidade gerada pela saturação do mercado de trabalho nessas áreas. Esta tendência resultou na perda percentual de 3% ao nível dos diplomados nas áreas das ciências e tecnologias que reduziram de 16% do total de diplomados em 1990/91 para 13% em 2000/01.

Este fenómeno surge, em Portugal, associado à diminuição progressiva do número de candidatos ao Ensino Superior, tanto por razões demográficas como devido à baixa taxa de persecução de estudos dos jovens após o Ensino Básico.

Após um período expansionista da oferta de Ensino Superior em Portugal, atingiu-se a fase de redução dessa oferta, como resposta à diminuição progressiva do número de candidatos. Verificou-se que na década de 90 a rede nacional de Ensino Superior era formada por 42 instituições públicas e 37 privadas e que no ano lectivo de 2002/03 esse número atingia o total de 297 instituições, 167 públicas e 130 privadas.

No ano lectivo de 1995/96, o número de candidaturas à 1ª fase de ingresso no Ensino Superior começou a reduzir tendo atingido, em 2003/04, valores inferiores em 48% em relação àquele ano lectivo. A oferta de vagas, contudo, só começou a reduzir em 1999/00 no Ensino Superior privado e em 2003/04 no Ensino Superior público. A lenta reacção por parte das instituições de Ensino Superior, nomeadamente as públicas, só pode ser compreendida se observada sob o ângulo da política de desenvolvimento regional, na medida em que as tendências demográficas eram conhecidas e o seu impacto sobre o Ensino Superior ficou evidenciado na grande redução de candidaturas verificada no ano lectivo de 1996/97 que atingiu -22% em relação ao ano anterior.

No ano lectivo de 2003/04, o número total de vagas foi de 80430 para 41662 candidatos à 1ª fase de ingresso, dos quais foram colocados 86,6%, deixando 55% das vagas por preencher.

Neste contexto, enfrenta-se uma situação duplamente problemática: em primeiro lugar, a progressiva perda de atractividade dos cursos das áreas científica e tecnológica, vitais para o desenvolvimento do país e, em segundo lugar, a perda de candidatos ao Ensino Superior que terá como consequência a redução do número de instituições e/ou a diminuição das suas ofertas, em número de vagas e de cursos, com o inevitável impacto ao nível da dimensão destas organizações. A alteração de dimensão das instituições resultarão em perda de financiamentos por

via do Orçamento de Estado e/ou das propinas, colocando em causa a qualidade dos serviços prestados e das actividades de I&D. Os efeitos negativos desta mudança far-se-ão sentir no curto prazo nas instituições e, no médio e longo prazos, sobre o desenvolvimento do país pelos seus reflexos na qualidade global das infra-estruturas e do contínuo desenvolvimento dos recursos humanos ligados ao Ensino Superior e à investigação.

As instituições de Ensino Superior em Portugal encontram-se perante uma nova fase da sua história e enfrentam dois tipos de desafio: o imperativo de se posicionarem perante os seus públicos-alvo, de forma estratégica e diferenciada, como forma de sobreviverem e a necessidade de alcançarem níveis de atractividade que as dotem de sustentabilidade no longo prazo, garantindo dessa forma os recursos necessários à concretização de investimentos na contínua melhoria das suas condições de ensino e investigação. A procura de um posicionamento competitivo é particularmente importante no caso das instituições com cursos científicos e tecnológicos, na medida em que estes são afectados não só pela redução de candidatos em função de razões demográficas mas também pela perda de atractividade destas áreas de formação superior.

Face a este desafio, o da mudança dos paradigmas que norteiam o funcionamento do Ensino Superior em Portugal, as instituições de Ensino Superior necessitam alterar as suas estratégias e práticas, orientando-se para os seus mercados-alvo, procurando maximizar as suas vantagens comparativas e estabelecendo programas de acção que veiculem um posicionamento diferenciado face às instituições suas concorrentes. Assim, importa que as actividades de marketing sejam implementadas com eficácia e certamente serão por elas assumidas que assumam o imperativo do aumento da sua competitividade. Considerando que os efeitos da implementação das estratégias competitivas produzem retornos efectivos no médio e longo prazos, as instituições que mais rapidamente se movimentem neste sentido tendem a tornar-se as líderes de mercado, podendo optar pelo posicionamento que lhes surja como mais vantajoso. Aquelas que reagirem mais tardiamente enfrentarão maiores dificuldades em estabelecer os respectivos factores de diferenciação, podendo ver-se confrontadas com a necessidade de optarem por posicionamentos mais débeis ou com o imperativo de procederem a reestruturações mais radicais.

O posicionamento das instituições de Ensino Superior em Portugal pode contemplar dois níveis de actuação: (i) regional e, neste caso, as instituições tendem à

progressiva adaptação à redução da procura; (ii) nacional, segundo uma orientação para um posicionamento de liderança/prestígio conducente à captação de alunos sem considerar a sua região de origem.

Estas opções dependem da dinâmica demográfica de cada região: as instituições de Ensino Superior, que se localizem em áreas geográficas de maior densidade populacional, poderão optar por estratégias de âmbito regional e aquelas que estejam sedeadas em regiões menos populosas, e pretendam manter as respectivas estruturas, confrontam-se com o imperativo de se orientarem para a captação de alunos à escala nacional. Contudo, estas últimas terão como alvos preferenciais as regiões com maior número de jovens. Tal implicará um acréscimo de concorrência entre ofertas nessas regiões pelo que as instituições locais, que optaram por estratégias de carácter regional, enfrentarão uma concorrência acrescida. As ofertas de âmbito nacional serão, necessariamente, apoiadas em vantagens competitivas significativas na medida em que propostas similares às existentes na região não possuirão atractividade suficiente para produzirem os efeitos pretendidos, na medida em que implicam aumento de custos para os estudantes e suas famílias.

Face ao contexto de aumento de concorrência entre ofertas de cursos de Ensino Superior, a necessidade de diferenciação e posicionamento das instituições é já notória quer por se sentirem os efeitos da redução de candidatos em alguns dos seus cursos quer devido ao facto de algumas instituições terem já assumido uma atitude pró-activa. É importante, no entanto, que as instituições reconheçam que a diferenciação implica a selecção de critérios que: (i) estabeleçam diferença real entre a instituição e as suas concorrentes; (ii) sejam suporte dos objectivos e estratégias de desenvolvimento da instituição; (iii) possuam um carácter dinâmico e evolutivo de forma a facilitar a mudança face a alterações ambientais (sócio-económicas/culturais e concorrência) e a permitir a movimentação para níveis superiores de competitividade (escala nacional, internacional e mundial); (iv) sejam claramente suportados por todas as actividades da instituição; (v) permitam a compatibilização entre os interesses dos seus três principais públicos-alvo (candidatos, família e empregadores); (vi) possibilitem uma clara e sustentada comunicação da instituição com os seus públicos.

Em paralelo com a procura de diferenciação em relação à sua oferta tradicional (cursos de graduação e pós-graduação), as instituições de Ensino Superior podem, ainda, reorientar-se, de forma estratégica, para novos públicos, desenvolvendo

novos produtos na área do ensino, formação e serviços especializados, para novos públicos-alvo.

O estudo realizado permitiu verificar que os alunos que, no ano lectivo de 2003/04, se encontravam a frequentar o 1º ano de cursos das áreas tecnológica e não tecnológica na Universidade do Minho, apresentavam um défice de informação sobre os cursos que seleccionaram em primeira opção e que as fontes de informação que utilizaram foram, em larga percentagem, de natureza pessoal e subjectiva. Os critérios de escolha dos cursos em que os candidatos se dispunham a investir um número considerável de anos de trabalho e recursos financeiros revelavam-se, sobretudo no caso dos alunos de cursos da área não tecnológica, insuficientemente associados com ambições relacionadas com a futura carreira profissional e aquisição de competências específicas. Esta preocupação foi mais evidente nos alunos da área tecnológica, para quem a empregabilidade constituiu uma forte motivação para a escolha do curso de 1ª opção.

A situação detectada, para além de reflectir as características da procura de cursos de Ensino Superior, mais ligada à valorização pessoal dos candidatos do que às oportunidades profissionais que pode gerar para os diplomados, demonstrou, igualmente, que a imagem das instituições de Ensino Superior ainda não é encarada como um factor importante de diferenciação dos diplomas obtidos. Tal implica que o tecido social, em geral, assume o diploma como um produto em si mesmo, atribuindo-lhe um valor dissociado da instituição que o confere, pelo que a escolha da instituição depende de outros parâmetros que não a qualidade científica e tecnológica dos cursos que ministra. Como corolário, pode inferir-se que os agentes económicos também não estabelecem uma diferenciação significativa entre os jovens diplomados, em razão da origem dos respectivos cursos, pelo menos de forma que resulte perceptível à generalidade dos candidatos e suas famílias. Esta situação resulta, necessariamente, favorável aos estabelecimentos de Ensino Superior em que a qualidade de ensino, a adequação das competências conferidas pelos cursos às exigências do mercado de trabalho e intensidade e qualidade da investigação são reduzidas, devido ao baixo investimento realizado ao nível das condições materiais de funcionamento e das competências dos recursos humanos da instituição.

5.2 Recomendações

O cumprimento da missão das instituições de Ensino Superior e o aumento da sua competitividade junto aos seus públicos-alvo, requer que estas reflectam sobre os seus objectivos e definam estratégias de desenvolvimento que, para além de permitirem alcançar um posicionamento diferenciado, contribuam para o desenvolvimento económico e social do país e para o sucesso pessoal, profissional e social dos seus diplomados.

A sobrevivência da instituição é um objectivo primário, cuja sustentabilidade no tempo depende da sua capacidade para actuar como um agente de desenvolvimento de forma reconhecida pelos seus públicos-alvo, em particular, e pela sociedade em geral. Assim, captar candidatos é crucial, mas é igualmente importante conseguir aumentar o número de candidatos para os cursos das áreas científicas e tecnológicas, na medida em que delas depende o crescimento presente e futuro da economia nacional. Esta preocupação, para além de servir os interesses das instituições que integram na sua oferta cursos desta natureza, serve outro imperativo: o da obtenção de maior ajustamento entre a procura de Ensino Superior pelos candidatos e a procura de competências pelas empresas e outras entidades empregadoras, condição de sucesso dos diplomados e factor de notoriedade institucional.

Considerando a realidade do Ensino Superior em Portugal, os resultados do estudo realizado e as metodologias e técnicas do marketing de serviços, aplicadas ao Ensino Superior, procurou-se desenvolver um modelo de implementação de marketing adequado às instituições de Ensino Superior em Portugal.

Este modelo, representado na Figura 5.1, parte da análise interna e externa da instituição e percorre as fontes de ameaças e oportunidades, bem como as origens possíveis de novas oportunidades de diferenciação e criação de novos produtos orientados para novos públicos-alvo. A partir desta análise, a instituição encontrar-se-á na posse de toda a informação interna e externa de que necessita para definir quais as suas vantagens competitivas presentes e a desenvolver e que constituirão o suporte do posicionamento estratégico que adoptar. Este posicionamento será tão mais sustentável quanto mais as vantagens competitivas se diferenciarem em relação às vantagens das instituições concorrentes. Importa, contudo, manter presente, ao longo deste processo, que o efeito total de qualquer plano estratégico de marketing só será maximizado no médio-longo prazo, pelo que as opções estratégicas carecem que a instituição adopte uma atitude prospectiva na avaliação

do impacto das acções a implementar e procure antever, também prospectivamente, as orientações de desenvolvimento das instituições suas concorrentes.

A imagem da instituição e as imagens das ofertas específicas deverão ser criadas e/ou desenvolvidas de forma a que possam veicular o posicionamento competitivo adoptado e reforçar-se mutuamente, para produzir um efeito maximizado junto dos públicos-alvo, em particular, e no tecido socio-económico, em geral. Todos os produtos de comunicação relacionados com todas as actividades internas e externas da instituição contribuem para a criação e o reforço da imagem e do posicionamento institucional pelo que, independentemente da sua origem, deverão ser consideradas no programa de comunicação e definidos todos os elementos de comunicação associados de forma a que os públicos internos e externos os possam, simultaneamente, identificar no que respeita à sua origem institucional e à sua especificidade. Ou seja, é importante que as imagens específicas dos cursos, e serviços e actividades da instituição sejam individualizadas mas se integrem na imagem colectiva.

A orientação de marketing da organização requer que sejam definidas todas as políticas do marketing-mix que deverão enquadrar as actividades da instituição. A eficácia das políticas de marketing-mix depende, contudo, da sua difusão e compreensão por parte dos públicos internos, pelo que devem ser amplamente difundidos pela organização.

Uma vez elaborado o plano de marketing, estabelecidas as suas etapas e recursos disponíveis para cada actividade ou acção, a sua implementação deverá ser monitorizada e os resultados avaliados face aos objectivos definidos. A reavaliação das condições internas e externas da instituição, bem como das ambientais mudanças entretanto ocorridas.

Face às orientações estratégicas definidas, a instituição deverá submeter as suas ofertas presentes, bem como os projectos entretanto desenvolvidos, a um novo processo de análise e avaliação de competitividade. Aliás, este processo pode, e deve, ser mantido em continuidade, através de um observatório interno a que competirá detectar as novas ameaças e oportunidades de forma a que a instituição possa actuar por antecipação face aos novos desafios.

Análise das condições internas	Análise externa
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Condições materiais (ensino - instalações, tecnologias e equipamentos disponíveis, outras condições materiais de funcionamento; serviços aos alunos e funcionários - instalações, espaços e equipamentos): Condições internas de concretização dos objectivos gerais da instituição e específicos de cada projecto de ensino. ➤ Condições imateriais (públicos internos: docentes, investigadores e funcionários; alunos): Condições oferecidas pela instituição, facilitadoras ou inibidoras do desempenho dos recursos humanos - motivação, atracção de competências; condições ambientais facilitadoras ou inibidoras da aprendizagem, do desenvolvimento pessoal dos alunos e do seu enquadramento profissional pós-graduação. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ambiente global: Condições político-económicas, sociais, culturais e tecnológicas (níveis regional, nacional e internacional) e sistemas de valores associados. ➤ Ambiente restrito (área de influência da instituição; público-alvo - candidatos): características socio-económicas e culturais da procura e da oferta ➤ Ambiente alargado (área de influência dos graus conferidos pela instituição e das suas actividades de I&D; públicos-alvo - empregadores, financiadores, agentes de desenvolvimento, outras instituições de ensino e I&D): características da procura e oferta de formação superior especializada e de I&D e vantagens comparativas da instituição; taxa de mudança tecnológica e das competências profissionais - taxa de obsolescência do conhecimento; emergência de novas necessidades de formação superior; outros factores ambientais de mudança.
Ameaças/oportunidades dependentes de:	Origem de novas oportunidades:
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Grau de ajustamento da oferta de cursos à procura pelos candidatos e pelos empregadores; ➤ Grau de obsolescência das competências científicas e tecnológicas detidas pela instituição; ➤ Grau de modernidade ou obsolescência das condições materiais da instituição; ➤ Nível dos investimentos necessários ao esforço de actualização/melhoramento contínuo da instituição (material e imaterial); ➤ Gestão estratégica e nível de diferenciação no posicionamento da instituição e suas ofertas específicas nos mercados de ensino e de I&D; ➤ Intensidade da concorrência e posicionamento competitivos dos concorrentes da instituição e dos respectivos produtos; ➤ Imagem global (instituição) e imagens específicas (projectos de ensino) face às instituições concorrentes; ➤ Grau de adaptabilidade da instituição às mudanças ambientais, globais (demográficas, sócio-económicas, culturais, etc.) e específicas (competências, tecnologias, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Manutenção da ligação com os graduados (formação contínua, actualização, mudança de percurso profissional); ➤ Emergência de novos públicos-alvo; ➤ Emergência de novas competências ➤ Expansão da área de influência da instituição (nacional, internacional); ➤ Emergência e difusão de novos canais de distribuição dos produtos da instituição (ensino à distância massificado e/ou personalizado e outros); ➤ Expansão para outras áreas de actividade com ou sem fins lucrativos.

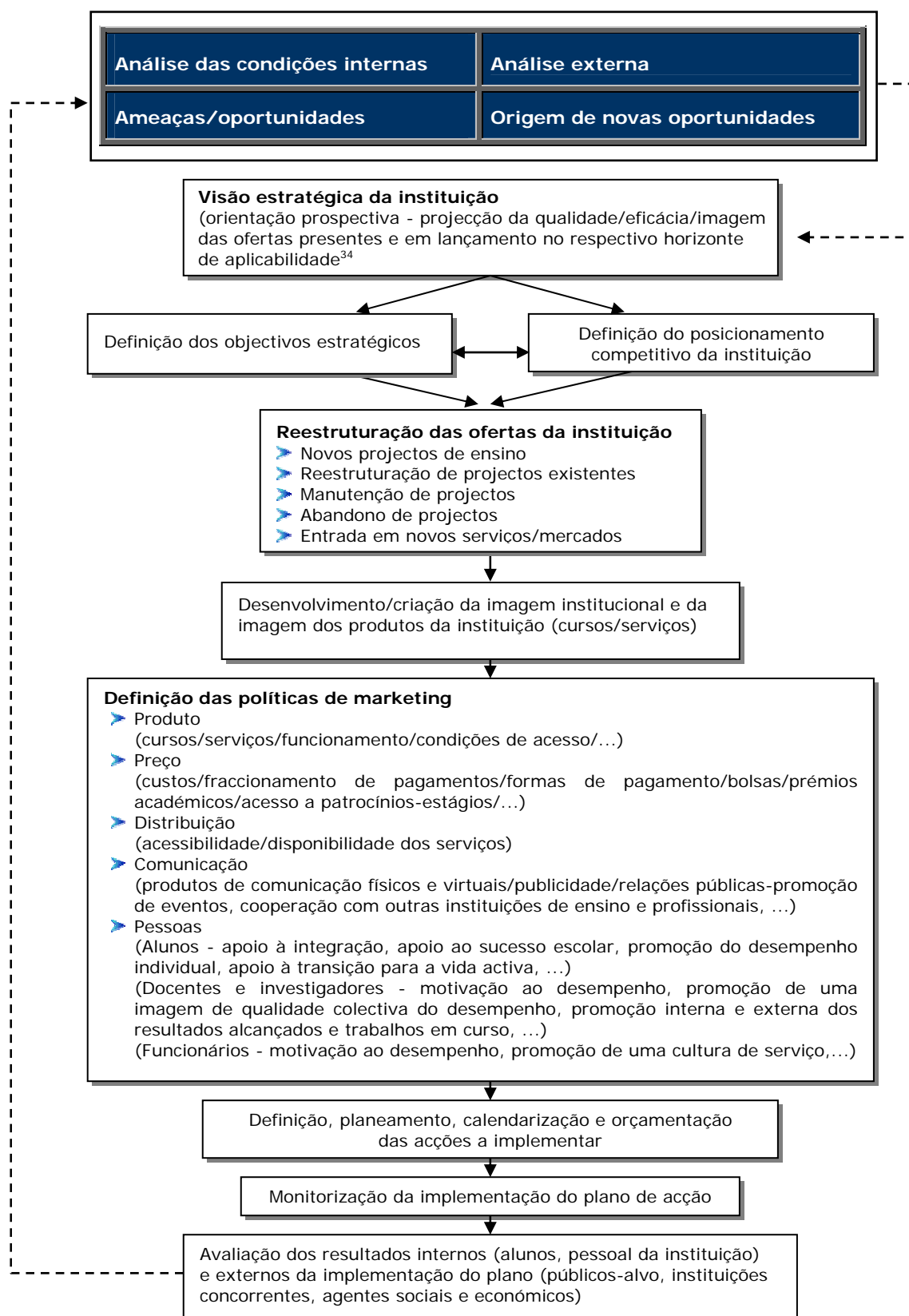


Figura 5.1 – Modelo de marketing para instituições de Ensino Superior

³⁴ Período que medeia a adopção/escolha do produto (curso) por parte do cliente (aluno) e o reconhecimento pelas entidades empregadoras da adequação das competências adquiridas pelo graduado após a conclusão do curso.

5.3 Orientações futuras de investigação

A mudança estrutural progressiva, que se verificou nos últimos dez anos na oferta de Ensino Superior em Portugal, tornou inevitável a concorrência entre as instituições a ele ligadas. Tal como na generalidade das outras actividades, a orientação para os públicos-alvo, segundo uma óptica de marketing, constitui o percurso natural das instituições que pretendam assegurar um posicionamento competitivo sustentável.

Embora este tipo de mudança estratégica possa ser encarada como uma simples forma de adaptação às novas condições socio-económicas e de procura de cursos por parte dos candidatos ao Ensino Superior, a adopção dos princípios de gestão orientados para o marketing implicam uma postura no mínimo pró-activa, em que as necessidades e exigências dos múltiplos públicos-alvo são articuladas, tendo em consideração os condicionalismos presentes e as exigências futuras.

Esta situação é claramente visualizável no dilema que o Ensino Superior enfrenta face à redução de candidatos e da procura de cursos científicos e tecnológicos, acompanhada do crescimento da procura de outras áreas, cujos mercados de trabalho se encontram saturados ou têm, à partida, um baixo nível de empregabilidade. A missão das instituições de Ensino Superior é complexa, de resultados para os candidatos e empregadores diferidos no tempo. Para além disso, encontra-se sujeita a situações de desequilíbrio na procura, que prejudicam o desenvolvimento das actividades de investigação, fundamentais para que mantenham a qualidade global dos seus cursos e a imagem de competência dos seus docentes e investigadores a qual, por sua vez, se reflecte na qualidade da formação recebida pelos diplomados.

A problemática do Ensino Superior em Portugal, para cuja compreensão o presente trabalho procurou contribuir, surge como um vasto campo de estudo e reflexão cujo aprofundamento continuará a requerer um amplo esforço de investigação. Nomeadamente no que respeita à orientação das instituições de Ensino Superior para os seus públicos-alvo, a gestão estratégica e o marketing, importa analisar as implicações das mudanças em curso relacionadas com as formas de financiamento, os imperativos de harmonização resultantes do Tratado de Bolonha, as necessidades de ajustamento do sistema às cada vez mais rápidas alterações que se verificam nas exigências de competências dos recursos humanos pelo tecido produtivo e, ainda, as crescentes necessidades de recursos humanos e financeiros imprescindíveis às actividades de I&D, incompatíveis com cortes orçamentais e

reduções do corpo de docentes e investigadores, que poderão resultar da diminuição de alunos no Ensino Superior.

Bibliografia

- ALVES, Gonçalo C., *Marketing de Serviços de Educação*. Revista Portuguesa de Marketing, 1995, 1 (1), pp. 55-65.
- ALVES, Helena – O Marketing das Instituições de Ensino Superior: O Caso da Universidade da Beira Interior. Covilhã: UBI, Dissertação de Mestrado em Gestão, 1998.
- ARROTEIA, Jorge Carvalho – O Ensino Superior em Portugal. 1^a ed., Aveiro: Universidade de Aveiro, 1996.
- ARROTEIA, Jorge Carvalho – Análise Social e Acção Educativa. 2^a ed., Aveiro: Universidade de Aveiro, 1998.
- BATISTA, L. Maria – Os Diplomados do Ensino Superior e Emprego. Ministério da Educação, 1996.
- BINGHAM, F., *An Enrolment Marketing Plan for Institutions of Higher Learning: An Update*. Journal of Marketing for Higher Education, 1996, 7 (2), pp. 43-56.
- BITNER, Mary Jo, *Servicescapes: The Impact of Physical Surroundings on Customers and Employees*. Journal of Marketing, Apr. 1992, 56 (2), pp. 57-71.
- CANTERBURY, Richard M., *Higher education marketing: a challenge*. Journal of Marketing for Higher Education, 1999, 9 (3), pp. 15-24.
- CIPES – Previsão da Evolução do Número de Alunos e das Necessidades de Financiamento - Ensino Superior – 1995 a 2005. Porto: CIPES – Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior – Fundação das Universidades Portuguesas, 1999.
- COELHO, Castro, CORREIA, Vitor – Manual de Introdução ao Marketing. Lisboa: PRAEDUCAR-CEGOC, 1998.
- COELHO, Hélder, COSTA, Ernesto – Educação e Sociedade da Informação. In Estudos Ensino Superior e Competitividade, 1^a ed., Lisboa: Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior, 2001, Vol. II.

Comunicado do Conselho de Ministros de 25 de Julho de 2002.

Disponível em: <http://www.bportugal.pt/euro/emu/pacto_p.htm>. Acesso em: 2 de Out. 2003.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – Educação, Economia e Sociedade. 1ªed., Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 1996.

CONWAY, Tony, MACKAY, Stephen, YORKE, David, *Strategic planning in higher education: who are the customers?*. The International Journal of Educational Management, 1994, 8 (6), 29-36.

COPE, Robert, DELANEY, George, *Academic Program Review: A Market Strategy Perspective*. Journal of Marketing for Higher Education, 1991, 3 (2), pp. 63-86.

CORREIA, F., AMARAL, A., MAGALHÃES, A. – Diversificação e Diversidade dos Sistemas do Ensino Superior – O Caso Português. 1ª ed., CNE «Estudos e Relatórios», 2002.

COSTA, Carla M. B. G. – O Ensino Superior numa Sociedade em Mudança – Algumas Interacções. In X Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa, Ponta Delgada, 2000.

COSTA, J. Vasconcelos – A Universidade no Quadro da Sociedade do Conhecimento e da Globalização. 2002.

Disponível em:

<<http://pwp.netcabo.pt/0225914001/artigos/conhecimento.htm>>. Acesso em: 10 de Set. 2003.

COSTA, J. Vasconcelos – A Crise Anunciada do Ensino Superior. 2003.

Disponível em: <<http://pwp.netcabo.pt/0225914001/artigos/crise.htm>>.

Acesso em: 10 de Set. 2003.

COWELL, Donald – *The Marketing of Services*. 1ª ed., London: Heinemann, 1984.

CRESPO, Vitor – Uma Universidade para os Anos 2000 - O Ensino Superior numa Perspectiva de Futuro. Mem Martins: Editorial Inquérito, 1993.

CRUZ, Manuel Braga, CRUZEIRO, Maria Eduarda – O Desenvolvimento do Ensino Superior em Portugal: Situação e Problemas de Acesso. 1ª ed., Lisboa: ME/DEPGEF, 1995.

- DAY, George S., MONTGOMERY, David B., Charting new directions for *marketing*. Journal of Marketing, 1999, 63, pp. 3-13.
- EDGETT, Scott, PARKINSON Stephen, *Marketing for Service Industries – A Review*. The Service Industries Journal, jul. 1993, 13 (3), pp. 19-39.
- EIGLIER, Pierre, LANGEARD, Eric – *Servuction : A gestão marketing de empresas de serviços*. Lisboa: McGraw-Hill, 1991.
- Estatísticas do Ensino Superior - Vagas, Alunos Inscritos e Diplomados. Disponível no Site do OCES: <<http://www3.oces.mces.pt/index.php>>. Acesso em: 30 de Abril. 2004.
- EURYDICE STUDIES – Two Decades of Reform in Higher Education in Europe: 1980 Onwards. Eurydice European Unit, 2000.
Disponível em: <http://www.eurydice.org/Publication_List/En/FrameSet.htm>.
Acesso em: 5 de Jul. 2003.
- EVANS, Joel R., BERMAN, Barry – Marketing. 7th ed., New Jersey: Prentice-Hall, 1997.
- FRANZ, Randal S., *Whatever you do, don't treat your students like customers!*. Journal of Management Education, 1998, 22 (1), pp. 63-69.
- FREIBERG, Frantisek – Public Relations, Image and Position of Higher Education Institutions. In Marketing of Higher Education Institution: Compendium of Good Practice, Prague: Czech Technical University – Faculty of Mechanical Engineering, 2000a.
- FREIBERG, Frantisek – Marketing of Outreach Programmes. In Marketing of Higher Education Institution: Compendium of Good Practice, Prague: Czech Technical University – Faculty of Mechanical Engineering, 2000b.
- FREIBERGOVÁ, Zuzana – Marketing-Oriented Management of Higher Education Institutions. In Marketing of Higher Education Institution: Compendium of Good Practice, Prague: Czech Technical University – Faculty of Mechanical Engineering, 2000a.

- FREIBERGOVÁ, Zuzana – Importance of the Quality Management in Marketing of Higher Education Institutions. In *Marketing of Higher Education Institution: Compendium of Good Practice*, Prague: Czech Technical University – Faculty of Mechanical Engineering, 2000b.
- FULLERTON, Ronald A., *How Modern is Modern Marketings Evolution and the Myth of the "Production Era"*. Journal of Marketing, Jan. 1988, 52 (1), pp. 108-125.
- GABBOTT, Mark, SUTHERLAND, Ewan – *Marketing Information Systems in Universities*. Marketing Intelligence & Planning, 1993, 11 (7), pp. 19-28.
- GIBBS, Paul, KNAPP, Michael – Marketing Higher Education: An Educator's Guide to Promoting Courses, Departments and Institutions. 1st ed., London: Kogan Page, 2002.
- GRAY, Lynton – Marketing Education. 1st ed., Milton Keynes: Open University Press, 1991.
- GREMLER, D., BITNER, M., EVANS, K., *The Internal Service Encounter*. International Journal of Service Industry, 1994, 5 (2), pp. 34-56.
- HARVEY, Janet A., *Marketing schools and consumer choice*. The International Journal of Educational Management, 1996, 10 (4), pp. 26-32.
- HELPER, J. P., ORSONI, J. – Marketing. 1^a ed., Lisboa: Edições Sílabo, 1996.
- HILL, Frances M., *Managing service quality in higher education: the role as primary consumer*. Quality Assurance in Education, 1995, 3 (3), pp. 10-21.
- HILL Manuela M., HILL, Andrew – Investigação por Questionário. 2^a ed., Lisboa: Edições Sílabo, 2002.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA – Censos 2001. Destaque do INE, 2002.
Disponível em: <<http://www.ine.pt>>. Acesso em: 10 de Set. 2003.
- INSTITUTO DE PROSPECTIVA – Prospectiva do Ensino Superior em Portugal. 1^a ed., Lisboa: ME/DPGF e Instituto de Prospectiva, 1994.

- KAYNAMA, Shohreh A., KEESLING, Garland, *Development of a Web-based Internet marketing course*. Journal of Marketing Education, Aug. 2000, 22 (2), pp. 84-90.
- KEITH, Robert J., *The Marketing Revolution*. Journal of Marketing, Jan. 1960, 24 (1), pp. 35-38.
- KING, Roger, *What is Higher Education For? Strategic Dilemmas for the Twenty-first Century University*. Quality Assurance in Education, 1995, 3 (4), pp. 14-20.
- KOTLER, Philip, *Strategies for Introducing Marketing into Nonprofit Organizations*. Journal of Marketing, Jan. 1979, 43, pp. 37-44.
- KOTLER, Philip – Marketing: Edição compacta. 1ª ed., São Paulo: Atlas, 1995.
- KOTLER, Philip, *A Generic Concept of Marketing: Broaden marketing's focus to include an organization's transactions with all of its publics*. Marketing Management, Fall 1998, 7 (3), pp. 48-54.
- KOTLER, Philip – Marketing Management. 11th ed., New Jersey: Prentice-Hall, 2003.
- KOTLER, Philip, ANDREASEN, Alan R. – Strategic Marketing for NonProfit Organizations. 5th ed., New Jersey: Prentice-Hall, 1996.
- KOTLER, Philip, ARMSTRONG, Gary – Princípios de Marketing. 5ª ed., Rio de Janeiro: Prentice-Hall, 1993.
- KOTLER, Philip, FOX, Karen F. A. – Marketing Estratégico para Instituições Educacionais. São Paulo: Atlas, 1994.
- KOTLER, Philip, FOX, Karen F. A. – Strategic Marketing for Educational Institutions. 2nd ed., New Jersey: Prentice-Hall, 1995.
- KOTLER, Philip, LEVY, Sidney, *Broadening the Concept of Marketing*. Journal of Marketing, Jan. 1969, 33, pp. 10-15.
- LAMB, Charles W. Jr., HAIR, Joseph F. Jr., MCDANIEL, Carl – Marketing. 5th ed., Madison Road: South-Western College Publishing, 2000.
- LAS CASAS, Alexandre – Marketing de Serviços. São Paulo: Atlas, 1991.

- LEBLANC, Gaston, NGUYEN, Nha, *Searching for excellence in business education: an exploratory study of customer impressions of service quality*. *The International Journal of Educational Management*, 1997, 11 (2), pp. 72-79.
- LOPES, Luísa M. B. – Marketing das instituições de Ensino Superior público: O Caso português. Braga: UM, Dissertação de Mestrado em Contabilidade e Administração, 2002.
- LOVELOCK, Christopher H., *Classifying services to gain strategic marketing insight*. *Journal of Marketing*, Summer 1983, 47, pp. 9-20.
- MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria – Técnicas de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1996.
- MAZZAROL, Tim, *Critical success factors for international education marketing*. *The International Journal of Educational Management*, 1998, 12 (4), pp.163-175.
- MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E DO ENSINO SUPERIOR/DGES – Site Oficial do Acesso ao Ensino Superior. 2003.
Disponível em: <<http://www.acessoensinosuperior.pt>>. Acesso em: 25 de Set. 2003.
- MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E DO ENSINO SUPERIOR/GABINETE DO MINISTRO - Nota Informativa sobre as Colocações na 1ª fase do Concurso Nacional. 2003.
Disponível em: <http://www.mces.pt/docs/ficheiros/nota_cna_pf.pdf>. Acesso em: 29 de Set. 2003.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/DGES – O Ensino Superior em Portugal. Lisboa: ME/DGES, 1999.
- MOOGAN, Yvonne, J., BARON, Steve, BAINBRIDGE, Steve, *Timings and trade-offs in the marketing of higher education courses: a conjoint approach*. *Marketing Intelligence & Planning*, 2001, 19 (3), pp. 179-187.
- MOORMAN, Christine, RUST, Roland T., *The role of marketing*. *Journal of Marketing*, 1999, 63, pp. 180-197.
- MURRAY, Keith B., *A Test of Services Marketing Theory: Consumer Information Acquisition Activities*. *Journal of Marketing*, Jan.1991, 55 (1), pp. 10-25.

- NICHOLLS, J., HARRIS, J., MORGAN, E., CLARKE, K., SIMS, D., *Marketing higher education: the MBA experience*. The International Journal of Educational Management, 1995, 9 (2), pp. 31-38.
- NUNES, João C. – Marketing em Portugal: Um Guia de Acção. 6ª ed., Lisboa: Texto Editora, 1998.
- OCES – O Sistema de Ensino Superior em Portugal 1993-2003. 2004.
Disponível em: < <http://www3.oces.mcies.pt/index.php>>. Acesso em: 15 de Set. 2004.
- OLIVEIRA, Luís Valente de – A Competitividade e o Sistema Educativo. In Estudos Ensino Superior e Competitividade, 1ª ed., Lisboa: Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior, 2001, Vol. II.
- PESSOA, Luís, *Marketing-Mix e Pessoal-Mix*. Revista Dirigir, 1989, (8), pp. 36-40.
- PESSOA, Luís, *O Marketing Interno – Novos Actores para Novos Desafios*. Revista Pessoal, Jan./Mar. 1994, (67), pp. 8-9.
- PIRES, Aníbal – O que é Marketing. Lisboa: Difusão Cultural, 1994.
- PRIDE, William, FERRELL, O. C. – Marketing: concepts and strategies. Boston: Houghton Mifflin Company, 2000.
- RÉFFEGA, António – O Ensino Superior e a sua Procura. In X Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa, Ponta Delgada, 2000.
- REIS, Elizabeth; MOREIRA, Raúl – Pesquisa de Mercados. 1ª ed., Lisboa: Edições Sílabo, 1993.
- REIS, José L. – O Marketing Personalizado e as Tecnologias de Informação. 1ª ed., Lisboa: Edições Centro Atlântico, 2000.
- ROSENBERG, Josef – Relation Between University Marketing and its Strategy. In Marketing of Higher Education Institution: Compendium of Good Practice, Prague: Czech Technical University – Faculty of Mechanical Engineering, 2000.
- ROWLEY, Jennifer, *Beyond service dimensions in higher education and towards a service contract*. Quality Assurance in Education, 1997, 5 (1), pp. 7-14.

- SÁ-SOARES, D., SÁ-SOARES, F. – Formação Superior em Tecnologias e Sistemas de Informação – Relatório Complementar. Universidade do Minho: Escola de Engenharia - Departamento de Sistemas de Informação, 2000. Disponível em: <http://piano.dsi.uminho.pt/~ebeira/docs%20et2000si/F_Relat%20et2000pdf.pdf>. Acesso em: 11 de Out. 2003.
- SANTOS, Sérgio M. – As Responsabilidades da Universidade no Acesso ao Ensino Superior. In Transição para o Ensino Superior, Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico, 2000.
- SEIXAS, Ana Maria – Políticas Educativas e Ensino Superior em Portugal. Coimbra: Quarteto Editora, 2003.
- SILVA, A. Jorge – A Universidade e a sua Integração Dinâmica na. In X Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa, Ponta Delgada, 2000.
- SILVA, Augusto S., PINTO, José M. – Metodologia das Ciências Sociais. 8ª ed., Lisboa: Afrontamento, 1986.
- SIMÃO, José V., SANTOS, Sérgio M., COSTA, António de A. – Ensino Superior: Uma Visão para a Próxima Década. 1ª ed., Lisboa: Gradiva, 2002.
- SIRVanci, Mete, *Are Students the True Customers of Higher Education?*. Quality Progress, Oct. 1996, 29 (10), pp. 99-102.
- SMITH, L., CAVUSGIL, T., *Marketing planning for colleges and universities*. Long Range Planning, 1984, 17 (6), pp. 104-117.
- TAYLOR, Raymond E., DARLING, John R., *Perceptions Toward Marketing Higher Education: Do Academic Disciplines Make a Difference?*. Journal of Marketing for Higher Education, 1991, 3 (2), pp. 17-38.
- TISCHLER, L., JERRY, B., ABBASS, A., *A new strategic planning model for universities undergoing transformation*. International Journal of Commerce & Management, 1998, 8 (3/4), pp.85-101.
- TONKS, David G., FARR, Marc, *Market segments for higher education: using geodemographic*. Marketing Intelligence & Planning, 1995, 13 (4), pp. 24-33.

VIEIRA, José M. C. – Inovação e Marketing de Serviços. 1ª ed, Lisboa: Editorial Verbo, 2000.

WEBSTER, Frederick E. Jr., *Defining the new marketing concept (part 1)*. Marketing Management, 1994, 2 (4), pp. 22-32.

ZEITHAML, V., PARASURAMAN, A., BERRY, L., *Problems and Strategies in Services Marketing*. Journal of Marketing, Spring 1985, 49, pp. 33-46.

ZEITHAML, V., BITNER, M. – *Services Marketing*. 1st ed., New York: The McGraw-Hill Companies, 1996.

ANEXOS

A1 – Questionário

A2 – Outputs estatísticos das Figuras

A1 – Questionário

Este questionário tem como objectivo a recolha de dados para um trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Design e Marketing da Universidade do Minho.

Agradece-se a colaboração prestada.

PARA INDICAR A RESPOSTA A CADA PERGUNTA, COLOQUE UMA CRUZ NO QUADRADO CORRESPONDENTE À(S) RESPOSTA(S) ESCOLHIDA(S).

PROCURE RESPONDER DE FORMA COMPLETA SEMPRE QUE LHE FOR SOLICITADA UMA RESPOSTA POR EXTENSO.

I – CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

1.1 Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

1.2 Idade _____

II – CARACTERIZAÇÃO ESCOLAR – ENSINO SUPERIOR

2.1 Curso em que está inscrito. _____

2.2 O curso que frequenta corresponde à 1ª opção de candidatura ao Ensino Superior?

Sim ☐ (Passar para a pergunta 2.3)

Não ☐

→ 2.2.1 Qual a designação do curso que colocou em 1ª opção? _____

→ 2.2.2 Indique em que opção colocou o curso que frequenta.

2ª opção ☐

5ª opção ☐

3ª opção ☐

6ª opção ☐

4ª opção ☐

→ 2.2.3 Pensa mudar de curso?

Sim ☐ Para qual? _____

Não ☐

2.3 Indique quando tomou a decisão de optar pelo curso a que se candidatou ao Ensino Superior em 1ª opção.

No ano da candidatura ☐

1 ano antes da candidatura ☐

2 ou mais anos antes da candidatura ☐

2.4 Assinale as três razões que o levaram a optar pelo curso a que se candidatou ao Ensino Superior em 1ª opção.

- | | |
|---------------------------------------------------|--------------------------------------|
| Boas expectativas de emprego no final do curso | <input type="checkbox"/> |
| Prestígio social da profissão | <input type="checkbox"/> |
| Carreira profissional aliciante | <input type="checkbox"/> |
| Profissão bem remunerada | <input type="checkbox"/> |
| Desenvolvimento intelectual | <input type="checkbox"/> |
| Enriquecimento cultural | <input type="checkbox"/> |
| Médias de acesso baixas | <input type="checkbox"/> |
| Influência de interesses profissionais da família | <input type="checkbox"/> |
| Influência de colegas/amigos | <input type="checkbox"/> |
| Resultado de testes vocacionais | <input type="checkbox"/> |
| Outra razão. | <input type="checkbox"/> Qual? _____ |

2.5 Procurou recolher informações sobre o curso a que se candidatou ao Ensino Superior em 1ª opção?

- Sim ☐
Não ☐

→ 2.5.1 Indique quais as três principais fontes de informação em que se baseou para a escolha do curso a que se candidatou ao Ensino Superior em 1ª opção.

- | | |
|-------------------------------------------------|--------------------------|
| Acção de informação e divulgação na sua escola | <input type="checkbox"/> |
| Visita às instituições de Ensino Superior | <input type="checkbox"/> |
| Informação de familiares | <input type="checkbox"/> |
| Informação de colegas/amigos | <input type="checkbox"/> |
| Orientação escolar no ensino secundário | <input type="checkbox"/> |
| Brochuras do estabelecimento de Ensino Superior | <input type="checkbox"/> |
| Imprensa/comunicação social | <input type="checkbox"/> |
| Internet | <input type="checkbox"/> |
| Outra via. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> |

→ 2.5.2 Indique qual ou quais as informações obtidas através desta(s) via(s).

- | | |
|-------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| Condições de acesso | <input type="checkbox"/> |
| Currículo do curso | <input type="checkbox"/> |
| Saídas profissionais | <input type="checkbox"/> |
| Características da instituição (infra-estruturas, equipamento...) | <input type="checkbox"/> |
| Outras informações. Quais? _____ | <input type="checkbox"/> |

2.6 Que informações é que gostaria de ter obtido sobre o curso a que se candidatou ao Ensino Superior em 1ª opção às quais não teve acesso? _____

A2 – Outputs estatísticos das Figuras

Quadro A2.1 – Sexo dos alunos

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Masculino	204	49,3	49,3	49,3
	Feminino	210	50,7	50,7	100,0
	Total	414	100,0	100,0	

Quadro A2.2 – Distribuição dos alunos por grupos etários

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	<20	237	57,2	57,2	57,2
	20 a 24	143	34,5	34,5	91,8
	>24	34	8,2	8,2	100,0
	Total	414	100,0	100,0	

Quadro A2.3 – Frequência do curso em primeira opção

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	92	22,2	22,2	22,2
	Sim	322	77,8	77,8	100,0
	Total	414	100,0	100,0	

**Quadro A2.4 – Momento da tomada de decisão
(no ano da candidatura)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	não	190	45,9	45,9	45,9
	sim	224	54,1	54,1	100,0
	Total	414	100,0	100,0	

**Quadro A2.5 – Momento da tomada de decisão
(um ano antes da candidatura)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	não	340	82,1	82,1	82,1
	sim	74	17,9	17,9	100,0
	Total	414	100,0	100,0	

**Quadro A2.6 – Momento da tomada de decisão
(dois ou mais anos antes da candidatura)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	não	298	72,0	72,0	72,0
	sim	116	28,0	28,0	100,0
	Total	414	100,0	100,0	

Quadro A2.7 – Procura de informação

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	74	17,9	17,9	17,9
	Sim	340	82,1	82,1	100,0
	Total	414	100,0	100,0	